

جامعة مؤتة
عمادة الدراسات العليا

ممارسة معلمي الثقافة الإسلامية
مهارات التفكير الناقد واكتساب طلبتهم لها

إعداد الطالب
فاضل بن سلطان بن محمد المزيني

إشراف
الدكتور محمود مزعل محمود الشباطات

رسالة مقدمة إلى عمادة الدراسات العليا
استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير
في التربية تخصص مناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية

جامعة مؤتة، 2009

الإهداء

إلى من غاب عنا بجسده وظل دائماً بقلبي.. والدي رحمه الله تعالى.

إلى من كانت ولا زالت نبع من الحنان.. والدتي الغالية أمد الله في عمرها.

إلى ربيع حياتي ومن قاسمتنى حلوها ومرها.. زوجتي الحانية بارك الله فيها.

إلى من وقفوا دائماً إلى جواري.. أخوتي وأخواتي الأعزاء بارك الله فيهم.

إلى نور ضيائي وزهرة حياتي.. بناتي العزيزات أكرمهن الله بنور العلم والإيمان.

فاضل بن سلطان بن محمد المزيني

الشكر والتقدير

الحمد لله الحليم الحكيم، خلق الإنسان في أحسن تقويم، وميزه بالعقل وحثه على التفكير السليم، والصلاة والسلام على من شرح الله له صدره، ورفع بين العالمين ذكره، وزكى عقله وطهر فكره، وعلى آله وصحبه الطيبين الطاهرين إلى يوم الدين.

أما بعد... يطيب لي بعد أن من الله علي وأكرمني بإنجاز هذه الدراسة، أن أقف وقفة شكر وامتنان لله تعالى، ولمن أجادوا بجهدهم وعلمهم وخبرتهم في سبيل إنجاز هذا العمل " فمن لا يشكر الناس لا يشكر الله ".

فجزيل الشكر والامتنان لأستاذي الدكتور محمود مزعل محمود الشباطات، الذي سعدت وتشرفت بأن يكون المشرف على هذه الرسالة، الذي غمرني بعلمه وأتحفني بفكره، وشملني بنصحه، وتوجيهاته، وإرشاداته القيمة، فله مني كل الشكر والعرفان.

والشكر موصول إلى أستاذي الدكتور جمال الأشقر لما قدمه لي من نصائح، وإرشادات، وتوجيهات، فله خالص التقدير.

كما يسرني أن أتقدم بالشكر الجزيل إلى كل من الدكتور راشد المحيرزي والدكتور محمد النقادي على توجيهاتهما القيمة لي خاصة في المعالجة الإحصائية، فجزاهما الله خيراً.

وأصدق كلمات الشكر والتقدير أوجهها إلى الزملاء والأصدقاء، وأخص بالذكر الفضلاء الأستاذ أحمد البادي، والأستاذ سعيد الفارسي، والأستاذ محمد السعيدي.

كما أنني أختم شكري وتقديري لكل من ساهم في إتمام هذه الدراسة، وقدم لي العون. فلهم مني جميعاً الشكر والثناء، ومن الله عظيم الأجر والعطاء، والله أسأل الصلاح والإصلاح.

فاضل بن سلطان بن محمد المزيني

فهرس المحتويات

المحتويات	الصفحة

قائمة الجداول

قائمة الملاحق

الملخص

ممارسة معلمي الثقافة الإسلامية مهارات التفكير الناقد واكتساب طلبتهم لها

فاضل بن سلطان بن محمد المزيني

جامعة مؤتة، 2009

هدفت هذه الدراسة للكشف عن درجة ممارسة معلمي الثقافة الإسلامية لمهارات التفكير الناقد، واكتساب طلبتهم لها، وقد تكونت عينة الدراسة بالنسبة للمعلمين من (50) معلماً و(50) معلمة لمادة الثقافة الإسلامية بالصف الثاني عشر، أما عينة الدراسة بالنسبة للطلبة، فتكونت من (560) طالباً و(560) طالبة من طلبة الصف الثاني عشر للعام الدراسي 2008/2007.

ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد قائمة مهارات التفكير الناقد تضم (15) مهارة، وبطاقة ملاحظة للكشف عن درجة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد في المواقف الصفية، إضافة إلى إعداد اختبار لقياس اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الناقد، وتم عرضها جميعها على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها.

وقد توصلت الدراسة إلى أن درجتي ممارسة معلمي الثقافة الإسلامية واكتساب الطلبة لمهارات التفكير الناقد جاءتا متوسطة، إذ بلغ متوسط درجات الممارسة (60) درجة، بينما درجات اكتساب الطلبة (55) درجة. كما توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (0.05) بين المعلمين والمعلمات في ممارسة مهارة التفكير الناقد، لصالح المعلمات، وبين الطلاب والطالبات في اكتساب مهارات التفكير الناقد، لصالح الطالبات.

وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين حول كيفية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة.

Abstract

The practice of teachers of Islamic culture of the critical thinking skills and how students acquire them

Fadel bin Sultan bin Mohammed Al-Muzaini

Mu'tah University, 2009

The study aimed to reveal the level of practice of teachers of Islamic culture for critical thinking skills, and the students' acquisition of it. The study sample was consisted of (50) male teachers and (50) female teachers who teach Islamic Culture for Grade 12. The sample study of students was consisted of (560) male students, (560) female students from Grade 12 for the academic year 2007/2008.

To achieve the objective of the study, the researcher prepared a list of (15) critical thinking skills and an observation note to detect the degree of teachers' practice of critical thinking skills in the classroom situation. In addition to that the preparation of a test was written to measure students' acquisition for critical thinking skills. He presented them all to a group of juries to ensure its validity.

The Study found that the degrees of practice of Islamic Culture and the students' acquisitions of critical thinking were average. The average score of practice was (60) whereas the average of students' acquisition was (55).

The study found that there are statistically significant differences at the level (α = 0,05) among teachers in the practice of critical thinking skills, in favor for female teachers and among students, in the acquisition of critical thinking skills related to students in favor for female students.

In the light of the findings of the study, the researcher recommended that training sessions needed for teachers on how to develop the students' skills of critical thinking.

الفصل الأول
خلفية الدراسة وأهميتها

1.1 خلفية الدراسة ومشكلتها

إن مما يميز العالم في هذا اليوم السرعة الهائلة في التغيير، فإنسان هذا العصر تجتاحه مجموعة من الثورات التغييرية، منها: ثورة المعرفة والمعلومات، وثورة التقنيات والاتصالات، وثورة العولمة والمحلية، وثورة العلاقات الاجتماعية، والثورة الاقتصادية، والثورة السكانية، والثورة البيئية، والثورة الجمالية، والثورة السياسية، والثورة القيمية (جمل، 2005)، لذا لم تعد القدرات والإمكانات المألوفة سابقاً لدى أفراد العصور الماضية، كافية ومناسبة للتعامل مع المواقف المستجدة في هذا العصر(المدحانية، 2003)، الأمر الذي أفرز مجموعة من التغيرات في حياة الأفراد أدت إلى تغيير أنماط حياتهم إلى درجة أنهم أصبحوا بحاجة إلى اتخاذ قرارات حاسمة لمواجهة المشكلات التي تعترضهم في حياتهم اليومية؛ الاجتماعية والسياسية والاقتصادية. وبوصفهم أعضاء في مجتمعاتهم يتحتم عليهم إيجاد حلول للمشكلات التي تعترضهم، وما لم يكونوا مزودين بمهارات التفكير، فلن يكونوا قادرين على حل مشكلاتهم (الخضراء، 2005).

ويرى تورنر (Turner, 1994) أنه لا يمكن مواجهة التحديات والتصدي لها بنجاح، إلا عندما يحقق الأفراد القدرة على التعايش والتفكير بصورة تمكنهم من الحصول على المعلومات الضرورية المتعلقة بتلك التحديات والمشكلات وجعلها ذات معنى، بالإضافة إلى كيفية معالجتها واستخدامها بشكل مناسب، وهنا يأتي دور التربية الحديثة للعناية بهذا الجانب، من خلال تعليم الأفراد كيف يفكرون، وتدريبهم على وسائل جديدة حتى يستطيعوا أن يشقوا طريقهم في الحياة بنجاح. لذا لم يعد دور التربية مقتصراً على المعلومات المتراكمة التي يتعلمها الفرد، بل تعدى ذلك للقيام بعمليات التفكير التي يكتسبها المتعلم من خلال المناهج الدراسية المختلفة ليصبح قادراً على إتقان مهارات التفكير؛ لتحليل وتوظيف الكم الهائل من المعلومات التي يتعرض لها (المساد، 1997).

والدعوة إلى الاهتمام بالتفكير ليست جديدة، إذ يُلحظ أن مما يميز المنهج الإسلامي في التربية تلك النظرة الشمولية للإنسان، من حيث الاهتمام بالجانب النفسي، والجسدي، والروحي، والاجتماعي، والعقلي، وإعطاء مكانة كبيرة للعقل، ودعوة الناس إلى التدبر والتفكر والتأمل في خلق الله، ومما ورد في كتاب الله تعالى في هذا الجانب قوله تعالى: ﴿ إِنَّ فِي خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿١٩٠﴾ ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَٰطِلًا سُبْحَٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ ﴾ (آل عمران:190-191)، فالقرآن يوجه الإنسان إلى إعمال العقل والتفكير في خلق الله تعالى والمظاهر الكونية. وفي هذا السياق يوضح (قطب،1996) مدى اهتمام القرآن الكريم بإعمال العقل عند تفسيره للآيتين السابقتين بقوله:

" إن التفكير في خلق الله والتدبر في كتاب الكون المفتوح وتتبع يد الله المبدعة وهي تحرك الكون، وتقلب صفحات الكتاب، هو عبادة لله من صميم العبادة، وذكر لله من صميم الذكر. ولو اتصلت العلوم الكونية، التي تبحث في تصميم الكون، وفي نواميسه وسننه وفي قواه ومدخراته، وفي أسراره وطاقاته بتذكر خالق هذا الكون وذكره، والشعور بجلاله وفضله لتحولت من فورها إلى عبادة وصلاة لخالق هذا الكون؛ ولاستقامت الحياة بهذه العلوم واتجهت إلى الله"(قطب،1996، ج1، ص. 542).

إن مما يلفت النظر في كتاب الله تعالى كثرة الآيات القرآنية التي تدعو الإنسان إلى التفكير، فبالتفكير يُدرك الإنسان جمال الآيات الكونية وتناسقها ، وبالتفكير تؤخذ العبر من الأمثلة التي يضربها القرآن الكريم والقصص الواردة فيه، كما يترك كتاب الله المجال واسعاً للتفكير في الأمور الدنيوية البحتة من أجل البحث عن حلول لما يستجد من مشكلات في الحياة، لذلك حرر القرآن الكريم العقل من العقبات التي تعوق التفكير السليم، ووضع له المعالم الهادية والأسس الثابتة التي ترشده وتحفزه للتفكير السديد (الهيشان ومكاوي، 2002؛ الكبيسي، 2006).

والتفكير كما يراه (أبو جادو،2000) عبارة عن:

"سلسلة من النشاطات العقلية غير المرئية التي يقوم بها الدماغ، عندما يتعرض لمثير يتم استقباله عن طريق واحدة أو أكثر من الحواس الخمس؛ بحثاً عن معنى في الموقف أو الخبرة، وهو سلوك هادف وتطوري"(أبو جادو،2000، ص. 472).

أي أن العقل البشري يستقبل المثير من البيئة، ويقوم بالتفكير فيه، ويعمل على تسجيل، ومعالجة المعلومات المتصلة به، وتحليلها.

ويصنف نيومان (Newmann، 1991) مهارات التفكير إلى فئتين رئيستين هما: مهارات التفكير الدنيا: وتعني الاستخدام المحدود لقدرات العقل، وتتضمن مهارات التذكر، والفهم، والتطبيق، والمقارنة، والتصنيف، أما مهارات التفكير العليا: فتعني التحدي والاستخدام الواسع للعقل، ويحدث هذا عندما يقوم الفرد بتفسير المعلومات وتحليلها ومعالجتها للإجابة عن سؤال أو حل مشكلة، ويقع ضمن هذه الفئة مهارات التفكير الإبداعي، وحل المشكلات، واتخاذ القرار، والتفكير الناقد، ويوضح (البكر، 2002):

"أن الكثير من الباحثين يرون أن التفكير الناقد يشتمل على مهارات التفكير العليا، وأن تدريب الطالب على مهارات التفكير الناقد يمكّنه من الكثير من مهارات التفكير الأساسية" (البكر، 2002، ص.66).

ويرى نوريس (Norris,1985) أن التفكير الناقد ليس خياراً تربوياً، وإنما هو ضرورة تربوية لا غنى عنها، ويعزى ذلك إلى جملة من الاعتبارات منها: أن تنمية مهارة التفكير الناقد لدى الطلبة تؤدي إلى فهم أعمق للمحتوى المعرفي الذي يتعلمونه؛ ذلك أن التعلم النشط أساسه عملية التفكير، وأن توظيف التفكير في التعلم يحوّل عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط، عندما يفضي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي؛ فضلاً عن أنه يمكّن الطلبة من مواجهة متطلبات المستقبل التي لن تكون في اكتساب كم هائل من الحقائق التي ينبغي تعليمها وتعلمها (الحموري والوهر، 1998-أ)، وإنما في التكيف مع المواقف الجديدة والمعقدة، وتقويم الواقع وتجديده وإثرائه، ومعرفة المعاني الحقيقية للمفاهيم، والحكم على درجة مصداقية مصادر المعلومات، وإدراك الصواب من الخطأ في الفكر، والقول، والعمل، وإدراك التباين والتناقض، والملاحظة المتعمقة، والتعرف على المشكلة،

وتحديدها، ووضع الافتراضات، والانتقاء من عدة بدائل، والأمانة النقدية في الفصل بين الحقائق والآراء الشخصية (المدحانية، 2003). كما يستخدم التفكير الناقد عند اتخاذ القرارات الملائمة لحل القضايا، والمشكلات الشخصية، والوطنية، والدولية، ولتنمية الاستقلال لدى الفرد في تفكيره، ويحرره من التبعية والتمحور الضيق حول الذات للانطلاق للتفكير في مجالات أرحب، من خلال تشجيع روح التساؤل، والبحث، وعدم التسليم بالحقائق دون تحرٍ أو استكشاف(الحمودي والوهر،1998-أ).

لذا يعد التفكير الناقد من أبرز أنماط التفكير التي أرسى أسسها الدين الإسلامي، قال الله تعالى: ﴿ يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن جَآءَكُمْ فَاسِقٌۢ بِنَبَإٍ فَتَبَيَّنُوٓاْ أَن تُصِيبُواْ قَوْمًۢا بِجَهَـٰلَةٍ فَتُصْبِحُواْ عَلَىٰ مَا فَعَلْتُمْ نَـٰدِمِينَ ﴾ (سورة الحجرات: 6) ففي هذه الآية الكريمة يأمر الله تعالى نبيه محمد ﷺ وأمته من بعده بالتثبت والتبين من الخبر، وعدم الاستعجال في اتخاذ القرارات التي تؤدي إلى نتائج لا تحمد عقباها (الراشدي، 1998)، ولقد فهم من تمعن في هذه الآية، ما يجب عليه حيالها، فكان تطبيقه لها دليلاً على قوة إيمانه، وبعد بصيرته، وحسن تفكيره وتدبيره لعواقب الأمور، فقد:

" روي عن الخليفة الراشد عمر بن عبدالعزيز ﷺ أنه قال: إذا جاءني الخصم وفي يده عينه مفرغة – مخلوعة- لا أحكم له وأقول إنه مظلوم، حتى أسمع لخصمه وأتثبت منه، فلعل هذا، قد أفرغ وخلع عَيْنَي ذاك" (الصواف،1981، ص.70).

كما يُلحظ من سيرة الرسول ﷺ أنه كثيراً ما كان يقوِّم أقوال صحابته ﷺ وأفعالهم ويوجههم إلى التفكير باستقلالية وحرية، فقد قال ﷺ: "لا تكونوا إمعة تقولون إن أحسن الناس أحسنا، وإن ظلموا ظلمنا، ولكن وطنوا أنفسكم، إن أحسن الناس أن تحسنوا، وإن أساءوا فلا تظلموا" (الترمذي، 2000، حديث رقم 2007، ص. 1853). ولقد أدرك الصحابة ﷺ من بعده أهمية التفكير الناقد في أوجه الحياة المختلفة، فها هو أبو بكر الصديق ﷺ يطالب الصحابة ﷺ بممارسة التفكير الناقد وذلك في خطبة بيعته للخلافة فيقول:

"أما بعد أيها الناس، إني قد وليت عليكم ولست بخيركم، فإن أحسنت فأعينوني، وإن أسأت فقوموني" (ابن هشام، 2003،ج4، ص. 241)،

واستمر اهتمام الصحابة ومن بعدهم والتابعين والمسلمين بالتفكير الناقد وظهرت الكثير من العلوم المرتبطة بهذا النمط من التفكير، وألفت الكثير من الكتب والمصنفات النقدية التي أثرت المكتبة الإسلامية بمصنفات عالجت الكثير من القضايا الفكرية (البكر، 2004).

وفي هذا العصر بدأ الاهتمام بتنمية التفكير الناقد يتعاظم يوماً بعد آخر، إذ أضحت النظم التربوية في كثير من دول العالم، تضع في أولويات خططها وبرامجها التربوية الاهتمام بتنمية التفكير الناقد – وخاصة الولايات المتحدة الأمريكية – فقد كتبت نيويورك تايمز (New York Times) عن ضرورة اهتمام المدارس عامة باكتشاف أهمية التفكير الناقد، والعمل على تعليمه للأطفال وتدريبهم عليه. ويعد تقرير" أمة في خطر" دعوة قوية إلى الاهتمام بالتفكير الناقد باعتباره مطلباً قومياً لأسباب وطنية واقتصادية، حيث إن المواطن ذا التفكير الناقد يكون أكثر مشاركة في الحياة السياسية والاجتماعية (السيد،1995؛ Jennifer & Jeffey, 2001). وفي هذا الصدد يشير (الصارمي، 2004) إلى أن:

"وزارة التربية والتعليم بسنغافورة حددت مجموعة من الكفاءات، والقدرات الأساسية التي ينبغي للطلبة اكتسابها، ومن ضمنها تلك القدرات المرتبطة بالتفكير المنطقي، والتحليلي، والنقدي، والإبداعي، والتأملي"(الصارمي، 2004، ص. 2).

أما بالنسبة للدول العربية فيحذر (الحارثي، 2003–أ) من خطورة التقليد والانقياد دون تفكير ونقد بقوله:

" إن الأمة العربية بحاجة إلى وقفة تربوية، تراجع فيها أسس التربية، وأهدافها، وأساليبها، في ضوء الوضع العالمي الجديد. فإذا كان التلقي مقبولاً عندما كان يصدر من داخل مجتمعنا، فإنه لم يعد مقبولاً الآن بعد غزو القنوات الفضائية الأجنبية، والإنترنت للبيوت، وبعد أن رأينا من فسادها وانحلالها وتحررها من جميع القيم الأخلاقية السامية ما رأينا. نخلص من هذا إلى أن المدرسة في القرن الحادي والعشرين ينبغي أن تركز على تدريس التفكير الناقد"(الحارثي، 2003–أ، ص. 81).

هذا وأبدت بعض الدول العربية اهتماماً بتعلم التفكير الناقد، حيث أعدت وزارة التربية والتعليم في المملكة الأردنية الهاشمية خطة لتدريب المعلمين، امتدت

من عام 1991 حتى عام 1998، وكان أحد أهداف هذه الخطة توجيه التدريس لتنمية التفكير الناقد لدى الطلبة. وفي هذا السياق جاء افتتاح مدرسة اليوبيل للطلبة الموهوبين، في مطلع العام الدراسي 1994/1993 في عمان؛ لتقدم أنموذجاً في التعليم، يركز على تنمية مهارات التفكير الناقد، والتفكير الإبداعي، كما يعتبر البرنامج الذي بدأ تطبيقه بمدارس الملك فيصل بالرياض، خلال العام الدراسي 2002/2001 أول برنامج لتعليم وتنمية مهارات التفكير العليا، من خلال المواد الدراسية يطبق في المملكة العربية السعودية، وقد تم البدء بتدريب المعلمين على هذه المهارات، وذلك على اعتبار أن المعلم يشكل العنصر الرئيس لنجاح أي برنامج، كما بدأت جمهورية مصر العربية عام 2001، وبدعم من الوكالة الأمريكية للتنمية الدولية مشروعاً تجريبياً هدفه تطوير جميع مكونات العملية التعليمية، وشمل (245) مدرسة، وقد ركز المشروع على تنمية مهارات الطلبة على الحوار، وحل المشكلات، والتفكير الناقد (المغيصيب، 2006).

كما أولت السلطنة مهارات التفكير الناقد عناية خاصة، مع تطبيقها نظام التعليم الأساسي عام 1998، من خلال الفلسفة، والمنطلقات، والأهداف، التي قام عليها هذا النظام في الصفوف من الأول إلى العاشر، وقد تجلت هذه العناية بصورة واضحة في أهداف وثيقة التعليم ما بعد الأساسي، في الصفين الحادي عشر والثاني عشر، والتي وضحت أن تنمية التفكير الناقد، هدف عام تسعى جميع المناهج الدراسية لتحقيقه (وزارة التربية والتعليم، 2007-أ).

وفي ظل الحديث عن منظومة تربوية تعليمية جديدة، فمن الضروري أن يتبنى جميع العاملين في مجال التربية شعار:

"التفكير الناقد حق لكل متعلم" (قطامي، 2004، ص.123)،

وبالتالي إعطاء الأولوية لتدريب المعلمين على تعليم مهارات التفكير الناقد في الصف؛ لأن تعليمها يجعل التربية أكثر تنظيماً، وأنجح استراتجية، وأقدر دعماً للطلبة (Kunar, 1998).

لقد أصبح دور المعلم مهماً وكبيراً في تنمية مهارات التفكير الناقد، ونقل الطلبة من الجمود والركود إلى التفاعل والنشاط والتفكير المبدع الخلاق، وذلك

بوضع الطالب في مواقف تعليمية تفكيرية؛ الأمر الذي يؤدي إلى زيادة قدرته على التخيل، والتفسير، والتحليل، واتخاذ القرار(المساد، 1997). فلم يعد دور المعلم قاصراً على التلقين ونقل المعرفة، بل تعاظم ليصبح ميسراً للمعرفة ومنتجاً لها، ومؤصلاً للقيم، وقادراً على التعامل مع طاقات المتعلمين، ومعززاً لقدراتهم التفكيرية والنفسية؛ من أجل بناء شخصياتهم بصورة متكاملة ومتوازنة.

وبالرغم من الدعوات الصادقة والجهود المبذولة للتأكيد على أهمية دور المعلم في تنمية مهارات التفكير الناقد وإكسابها لطلبته، تؤكد (صوالحة، د.ت) على أن نتائج البحوث العلمية تشير إلى شيوع استخدام الأساليب التقليدية في تلقين المعلومات، والاهتمام بحفظها، وقياس وتقييم مستوى تحصيل الطلبة فيها بأسئلة تقيس القدرة على استرجاعها، بدلاً من قياس القدرة على التفكير والتغير الحاصل في السلوك، وقد أدى ذلك إلى تخريج أعداد هائلة من الطلبة تتجلى خبراتهم بصورة أساسية في استدعاء وتذكر المعلومات، بدلاً من استخدام تلك المعلومات في اتخاذ قرارات سليمة.

ولقد أشار (أبو شهاب، 1995) إلى أن عدداً من الباحثين قد عزوا أسباب تدني قدرة الطلبة على امتلاك مهارات التفكير الناقد لمجموعة من العوامل منها: طبيعة المناهج الدراسية، وعدم توجه المعلمين في سلوكهم على نحو يساعد على تنمية مهارات التفكير الناقد أثناء التدريس، وعدم إدراكهم طبيعة التفكير الناقد، أو عدم معرفتهم الكافية بالوسيلة التي يمكن بها تنظيم الموقف الصفي لتنمية مهارات التفكير الناقد، أو خوف المعلمين من إحداث تغيير في الأسلوب الذي اعتاده في التدريس.

إن المعلم الناجح يستخدم في تدريسه طرقاً وأساليب متنوعة، ويبذل الجهد لتوفير أفضل الظروف للتعلم، ويلتمس المصادر التي يمكن أن يفيد منها الطلبة في التعلم، وفي هذا الصدد يشير مايرز (Meyers, 1986) إلى أنه ينبغي على المعلمين، تشجيع الطلبة على إثارة الأسئلة الخاصة بهم، والعمل على تطوير عملياتهم التفكيرية الناقدة، وهذا يتطلب إعادة النظر في دور المعلم كمحاضر.

لذا ينبغي على معلم الثقافة الإسلامية أن ينمي مهارات التفكير الناقد عند الطلبة، ويشجع روح البحث والتفكير العلمي، وتقوية القدرة على المشاهدة والتأمل، وتبصير الطلبة بآيات الله في الكون وما فيه، وإدراك حكمة الله في خلقه؛ لتمكين الفرد من القيام بدوره الفعال في بناء الحياة الاجتماعية وتوجيهها توجيهاً سليماً.

وانطلاقاً مما سبق يتأكد لدى الباحث ضرورة الاهتمام بممارسة مهارات التفكير الناقد وتنميتها لدى الطلبة، وبالتالي تأتي هذه الدراسة لبيان درجة ممارسة معلمي الثقافة الإسلامية لمهارات التفكير الناقد واكتساب طلبتهم لها.

وقد تشكلت جملة من المبررات دفعت الباحث لتناول هذه القضية، كمشكلة بحثية جديرة بالدراسة والتي يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

1- شعور الباحث بالمشكلة من خلال خبرته العملية بالحقل التربوي، بصفته مشرفاً على مادة التربية الإسلامية من العام الدراسي 2001/2000 وحتى الآن.

2- قيام الباحث بدراسة استطلاعية هدفت إلى التحقق من معرفة معلمي الثقافة الإسلامية بمهارات التفكير الناقد، وهل يكتسب الطلبة هذه المهارات من خلال تدريس معلميهم لها؟ وذلك من خلال إعداد استبانة مفتوحة تحتوى على ثلاثة أسئلة وزعت على خمسة من المشرفين الأوائل لمناهج التربية والثقافة الإسلامية على مستوى مناطق السلطنة، وعلى خمسة من المشرفين التربويين لمناهج التربية والثقافة الإسلامية بمنطقة الباطنة شمال، وكانت الأسئلة المطروحة كالآتي:

أ- من خلال إشرافكم على معلمي الثقافة الإسلامية ومتابعتكم للعملية التعليمية، هل يمتلك معلمو الثقافة الإسلامية المعرفة الكافية بمهارات التفكير الناقد؟

ب- وهل يتم تطبيق مهارات التفكير الناقد في المواقف الصفية ؟

ج-وهل انعكست تلك الممارسة على مستويات الطلبة في امتلاك تلك المهارات وتطبيقها في تعلمهم؟

ومن خلال تحليل إجابات المستهدفين من هذه الدراسة خلص الباحث إلى أن (3) من المستهدفين أجابوا بأن هناك معرفة نسبية لدى معلمي الثقافة الإسلامية بمهارات التفكير، وأن (6) من المستهدفين ذكروا أن معرفة معلمي الثقافة الإسلامية بمهارات التفكير الناقد بسيطة، كما ذكر بعضهم أن بعض المعلمين يقومون بتطبيق بعض مهارات التفكير الناقد ولكن من دون التمييز بين هذه المهارات، مما انعكس على اكتساب طلبتهم لها، حيث كانت إجابات (7) منهم تؤكد قلة انعكاس أثر ممارسة المعلمين على طلبتهم.

3- إن لمنهاج الثقافة الإسلامية بسلطنة عمان توجهات حديثة في بنائه، وفق فلسفة تعتني بمراعاة عدد من الأمور، من أهمها:

أ- تنمية مختلف جوانب شخصية المتعلم، تنمية شاملة متكاملة، في إطار مبادئ العقيدة الإسلامية، ومقومات الهوية الثقافية العمانية.

ب- غرس الانتماء الوطني والعربي والإسلامي والإنساني لدى المتعلم، وتنمية قدرته على التفاعل مع العالم المحيط به.

ج-إكساب المتعلم المهارات اللازمة للحياة، وذلك بتنمية كفايات الاتصال، والتعلم الذاتي، والقدرة على استخدام أسلوب التفكير العلمي الناقد، والتعامل مع العلوم والتقانات المعاصرة.

د- إكساب المتعلم قيم العمل والإنتاج والإتقان، والمشاركة في الحياة العامة، والقدرة على التكيف مع مستجدات العصر، والتعامل مع مشكلاته بوعي ودراية، والمحافظة على البيئة، واستثمار مواردها، وحسن استغلال وقت الفراغ (وزارة التربية والتعليم، 1999. ص. 10).

ومن الضروري أن يكون للبحث التربوي في ميدان تعليم الثقافة الإسلامية دوره في الكشف عن درجة ممارسة المعلمين للمنطلقات الأساسية لهذا المنهاج، وعلى رأسها درجة ممارسة واكتساب مهارات التفكير الناقد.

4- التوصيات التي خلصت إليها بعض الدراسات التي أجريت في التربية والثقافة الإسلامية وتناولت التفكير الناقد، حيث أوصت هذه الدراسات بضرورة امتلاك معلمي الثقافة الإسلامية لمهارات التفكير الناقد وتنميتها لدى

الطلبة، ومنها دراسة (النيري، 2005) والتي اقترحت ضرورة إعداد دراسات للتعرف على درجة امتلاك معلمي التربية والثقافة الإسلامية لأساليب التفكير الناقد، ودراسة (البكر، 2004)، و(الصائغي، 2006)، و(الغنبوصي، 2007)، و(التوبي، 2008) الذين أكدوا على ضرورة عقد دورات تدريبية تتناول أساليب وطرق تنمية مهارات التفكير الناقد.

5- ما أكدت عليه المؤتمرات التربوية من ضرورة تنمية مهارات التفكير بمختلف أشكالها وصورها لدى المتعلم، ومن هذه المؤتمرات على سبيل المثال: المؤتمر العالمي السابع للتفكير، والذي عقد في سنغافورة (1997)، وكان من أبرز محاوره: التفكير بلا حواجز ولا حدود، والتفكير النقدي، والتفكير الإبداعي، ثم المؤتمرات التي عقدتها وزارة التربية والتعليم بسلطنة عمان في السنوات الأخيرة، ومنها ندوة تطوير مناهج ما بعد مرحلة التعليم الأساسي للصفين 11- 12 (الغنبوصي، 2007)، وكذلك المؤتمر الدولي حول تطوير التعليم الثانوي المنعقد بمسقط (الكتاني وملفورد،2002) والذي ركز تقريره الختامي على ضرورة التعامل بشكل متوازن مع مجموعة من المتغيرات التي تحيط بالتعليم الثانوي ومنها: الروحانية والمادية، والعالمية والمحلية، والتنافس والتعاون، والعمليات والنتائج، والتضخم في المعارف والمعلومات والقدرة البشرية، وتوقعات المؤسسات الاجتماعية وممارسات المعلمين والمربين، ولن يكون هناك توازن في التعامل بين هذه المتغيرات إلا من خلال الممارسة الفعلية للمعلمين لمهارات التفكير بجميع أنواعه ومهارات التفكير الناقد بشكل خاص، مما يكسب الطلبة القدرة على التعامل مع هذه المتغيرات، وكان من بين الأوراق التي قدمت، الأوراق الآتية:

أ- تقييم التفكير الناقد في تعليم المساءلة في المدارس الثانوية: الحاجة إلى القواعد.

ب- تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدى طلبة التعليم الثانوي.

6- التقارير الصادرة من الجهات الرسمية بالسلطنة، كتقرير برنامج الأمم المتحدة الإنمائي لعام 2003 (برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، 2003)، والذي

أشير فيه إلى أن من أهم المشكلات التي تواجه قطاع التعليم بالسلطنة من منظور التنمية البشرية، قلة تنوع برامج التعليم، واقتصاره على المعرفة النظرية دون ربطه بشكل جيد بمفهوم العمل، بالإضافة إلى ارتفاع معدلات الباحثين عن العمل بين خريجي الشهادة العامة، لعدم اكتسابهم قدرات وكفاءات تمكنهم من العمل المنتج، وعلى رأس هذه القدرات تنمية التفكير في حل المشكلات، واتخاذ القرارات، الأمر الذي يدعو إلى ضرورة ممارسة المعلمين لهذه المهارات في المواقف الصفية، وتشجيع الطلبة على اكتسابها، من خلال النمذجة، والأنشطة المقدمة لهم.

7- استحداث نظام التقويم المستمر بمدارس السلطنة في العام الدراسي 1999/1998، والذي يركز على قياس القدرات العقلية العليا – ومنها قدرات التفكير الناقد – لدى المتعلمين من خلال تطبيق أدوات التقويم المستمر المتنوعة (وزارة التربية والتعليم، 2007–د)، الأمر الذي يؤكد على ضرورة ممارسة معلمي الثقافة الإسلامية لمهارات التفكير الناقد في المواقف الصفية وعند تطبيق الأدوات التقويمية التي يستخدمونها لقياس المستويات التحصيلية للطلبة.

2.1 هدف الدراسة وأسئلتها

تسعى هذه الدراسة للتعرف على "**ممارسة معلمي الثقافة الإسلامية مهارات التفكير الناقد واكتساب طلبتهم لها**" وذلك من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما درجة ممارسة معلمي الثقافة الإسلامية بالصف الثاني عشر لمهارات التفكير الناقد؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات التفكير الناقد بين معلمي الثقافة الإسلامية بالصف الثاني عشر، تعزى إلى النوع؟

3- ما درجة اكتساب الطلبة في الصف الثاني عشر لمهارات التفكير الناقد؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الناقد بالصف الثاني عشر، تعزى إلى النوع؟

3.1 مصطلحات الدراسة

1- **الثقافة الإسلامية:** نشأ مصطلح الثقافة الإسلامية في العصر الحديث، ومر بتطورات فرضت واقعها على المفهوم. ولقد عُرف بأنه:

"الحصيلة العلمية والفكرية الناتجة عن دراسة وفهم النصوص الشّرعية المتعلقة بالعقيدة، والشّريعة، والأخلاق الإسلامية" (بواطنة، 2004، ص. 1).

ويقصد بالثقافة الإسلامية في هذه الدراسة: المنهاج الدراسي الذي يتضمن مجموعة من المعارف، والخبرات، والقدرات، والقيم المستمدة من الشريعة الإسلامية، والهادفة لتنمية جوانب شخصية الطالب المسلم الفكرية، والعاطفية، والجسدية، والاجتماعية، وتنظيم سلوكه وفق تعاليم الإسلام ومبادئه، تحقيقاً لمبدأ العبودية لله والخلافة في الأرض، والذي يقوم المعلم بتدريسه لطلبة الثاني عشر بسلطنة عمان للعام الدراسي 2008/2007.

2- **التفكير الناقد:** يمكن تعريف التفكير الناقد في إطار الدراسة الحالية بأنه: نشاط عقلي مركب وهادف، محكوم بضوابط وأسس شرعية، تتحكم فيه مهارات علمية، وخطوات منطقية، يظهر من خلاله قدرة الفرد على الاستنتاج، والاستقراء، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية، والمعلومات ذات الصلة وغير ذات الصلة، والحقيقة والرأي، والمقارنة، وتحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، وتحديد الأولويات، وتحديد الأدلة التي تدعم فرضية ما، والتنبؤ، وطرح البدائل، والتقويم وإصدار الأحكام، وتفسير النتائج، يتلو ذلك كله اتخاذ قرار يمكن تحويله إلى نشاط فعال.

4.1 حدود الدراسة

1- تقتصر الدراسة على معلمي الثقافة الإسلامية الذين يدرسون الصف الثاني عشر في مدارس منطقة الباطنة شمال للعام الدراسي 2008/2007.

2- تقتصر الدراسة كذلك على تطبيق اختبار التفكير الناقد على مجموعة من طلبة الصف الثاني عشر في منطقة الباطنة شمال للعام الدراسي 2008/2007، وذلك للأسباب الآتية:

أ- يمثل الصف الثاني عشر نهاية مرحلة ما بعد التعليم الأساسي، لذا يتوقع أن تعكس ممارسة معلمي الثقافة الإسلامية في هذا الصف ما تحقق من أهداف المراحل التعليمية السابقة، وما اكتسبه الطالب طيلة سنوات تلك المراحل من خبرات، ومعارف، وقدرات.

ب- تمتاز مرحلة ما بعد التعليم الأساسي في أنها تعمل بصورة كبيرة على إكساب الطالب قدرات ومهارات متنوعة تمكنه من مواصلة تعليمه العالي، وتهيئته للالتحاق بسوق العمل.

5.1 أهمية الدراسة

يتوقع من هذه الدراسة تحقيق عدة أمور، منها:

1- الإسهام في الكشف عن الوضع القائم لممارسة معلمي الثقافة الإسلامية لمهارات التفكير الناقد؛ مما سيساعد في عملية التطوير والتنمية المهنية للمعلمين.

2- لفت أنظار الخبراء والمهتمين بالعملية التربوية إلى أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد، خاصة لدى معلمي الثقافة الإسلامية.

3- تحفيز المعلمين على ممارسة مهارات التفكير الناقد وتعزيز جوانب تحقيق الذات لديهم، الأمر الذي يمكن المعلمين من إثراء المادة الدراسية بمعارف، وخبرات، وقدرات جديدة، مما ينعكس إيجاباً على مستوى تحصيل الطلبة في المادة، واتجاهاتهم نحو دراستها.

4- الكشف عن اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الناقد، الأمر الذي يعكس أثر معلمي الثقافة الإسلامية في تنمية مهارات التفكير الناقد.

الفصل الثاني

الإطار النظري والدراسات السابقة

يتناول هذا الفصل عرضاً توضيحياً للإطار النظري الذي تقوم عليه الدراسة الحالية، وبيان أهم جوانب المتغيرات التي ركزت عليها الدراسة، وكذلك الدراسات السابقة التي اعتمدت عليها الدراسة، ومدى استفادة الدراسة الحالية منها.

1.2 الإطار النظري

يستهدف هذا الجانب توضيح الإطار النظري للدراسة، من خلال بيان موقف التربية الإسلامية من التفكير بشكل عام، والتفكير الناقد خصوصاً، وتحديد مفهوم التفكير الناقد، ومهاراته، وطرائق تنميته، واستعراض دور المعلم في ممارسة مهارات التفكير الناقد، وأثر ذلك على اكتساب الطلبة لتلك المهارات.

1.1.2 التفكير

ميز الله سبحانه وتعالى الإنسان عن سائر المخلوقات بنعمة العقل، به يهتدي العبد إلى ربه، وبه يفكر ويتفكر في الآيات التي أودعها الخالق في كونه. لذا ينبغي على المربين أن يتيحوا الفرصة للطلبة لتنمية مهاراتهم التفكيرية، بتوجيههم إلى الطريق الذي يجعلهم قادرين على مواجهة مشكلات الحياة وإيجاد الحلول العملية لها.

1- التفكير في الإسلام

تعد قضية التفكير من أهم القضايا التي دعا إليها الإسلام، حتى أصبح التفكير والتفكر تكليفاً يحض القرآن الكريم عليه. ويجد من يتأمل في قوله تعالى: ﴿وَأَنزَلْنَآ إِلَيْكَ ٱلذِّكْرَ لِتُبَيِّنَ لِلنَّاسِ مَا نُزِّلَ إِلَيْهِمْ وَلَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (النحل: 44) دعوة صريحة إلى من عاصر نزول القرآن الكريم إلى التفكر والتدبر في آيات هذا الكتاب العظيم وإلى من جاء بعدهم، وفي قوله تبارك وتعالى: ﴿قُلْ إِنَّمَآ أَعِظُكُم بِوَٰحِدَةٍ أَن تَقُومُوا۟

لِلَّهِ مَثْنَىٰ وَفُرَٰدَىٰ ثُمَّ تَتَفَكَّرُوا۟ مَا بِصَاحِبِكُم مِّن جِنَّةٍ إِنْ هُوَ إِلَّا نَذِيرٌ لَّكُم بَيْنَ يَدَىْ عَذَابٍ شَدِيدٍ﴾ (سبأ: 46) دعوة إلى التفكر في شخص النبي ﷺ هل به جنون كما تزعمون، كما إنها:

"دعوة إلى التعامل مع الواقع البسيط، لا مع القضايا والدعاوى الرائجة، ولا مع العبارات المطاطة، التي تبعد القلب والعقل عن مواجهة الحقيقة في بساطتها" (قطب، 1996، ج5، ص. 2914)،

وكذلك في قول الله تعالى: ﴿ إِنَّ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ وَٱخْتِلَٰفِ ٱلَّيْلِ وَٱلنَّهَارِ لَءَايَٰتٍ لِّأُو۟لِى ٱلْأَلْبَٰبِ ﴿١٩٠﴾ ٱلَّذِينَ يَذْكُرُونَ ٱللَّهَ قِيَٰمًا وَقُعُودًا وَعَلَىٰ جُنُوبِهِمْ وَيَتَفَكَّرُونَ فِى خَلْقِ ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلْأَرْضِ رَبَّنَا مَا خَلَقْتَ هَٰذَا بَٰطِلًا سُبْحَٰنَكَ فَقِنَا عَذَابَ ٱلنَّارِ ﴾ (آل عمران: 190- 191)، بياناً على أن التفكر والتدبر من أفضل العبادات، فهو يصل بالإنسان إلى معرفة الله حق المعرفة، فيخافه ويخشاه،

"فقد بكى النبي عليه الصلاة والسلام طويلاً عندما نزلت عليه هذه الآيات فقال له بلال يا رسول الله: لم تبكي، وقد غفر الله لك ما تقدم وما تأخر؟ قال: أفلا أكون عبداً شكوراً، (ويل لمن قرأها ولم يتفكر فيها)" (القرطبي، 2006،ج 2، ص.486).

كما وجه الرسول ﷺ أصحابه إلى التفكر والتأمل في الكون وما فيه من آيات دالة على وحدانية الله سبحانه وتعالى، وكمال قدرته، وعجيب صنعه، فقد نبه ﷺ إلى قضية التفكر في نعم الله وفي عظيم صنعه حين قال ﷺ: (لا تتفكروا في الله فإنه لا مثيل له ولا شبيه ولا نظير.. وتفكروا في خلقه..) (الفراهيدي،1995، حديث رقم. 834، ص.313).

وقد أرشد الصحابة ﷺ الناس إلى التفكير، وإعمال العقل، فقد وجه عمر بن الخطاب ﷺ أبا موسى الأشعري ﷺ إلى استعمال تفكيره، وفهمه، والقياس فيما لم يرد فيه نص، فقد روي عن عمر بن الخطاب ﷺ أنه كتب إلى أبي موسى الأشعري ﷺ:

" الفهم فيما أدلي إليك مما ورد عليك مما ليس في قرآن ولا سنة، ثم قس الأمور عند ذلك، واعرف الأمثال، ثم اعمد فيما ترى إلى أحبها إلى الله وأشبهها بالحق" (الربيعة، 1982، ص. 108).

ويُلحظ من كتابات علماء المسلمين الكثيرة الحث على أهمية إعمـــال الفكـــر والنظر، والحرص على التفكير والاعتبار، ومنهم (الغزالي، 1992) الذي يوضـــح ذلك بقوله:

" كثر الحث في كتاب الله تعالى على التدبر والاعتبار والنظر والافتكار، ولا يخفى أن الفكر هو مفتاح الأنوار، ومبدأ الاستبصار، وهو شبكة العلوم، ومصيدة المعارف والفهوم، وأكثر الناس قد عرفوا فضله ورتبته، ولكن جهلـــوا حقيقتـــه ومصدره" (الغزالي، 1992، ج1 ص.423)،

و(الجيطالي، 1998) الذي يؤكد على ضرورة إعمال العقل والفكر؛ لأنـــه منـــاط التكليف وأساسه،

"فالعقل آلة لدرك العلم، وأس للفضائل، وينبوع للآداب، وأصل للتكليـــف، وعماد للدنيا"(الجيطالي، 1998، ج1، ص.31).

ولقد سار العلماء والمفكرون المسلمون على خطى سلفهم في التحـــذير مـــن الجمود والتقليد الأعمى، والدعوة إلى التجديد في الفكر والتفكير.

2- تعريف التفكير لغة واصطلاحاً.

أ- التفكير لغةً:

جاء في (ابن منظور، 1997):

"الفَكْرُ والفِكْرُ: إعمال الخاطر في الشيء.." (ابن منظور، 1997، ص. 307)،

وفي (الفيومي، 1996):

" الفِكْرُ: تَرْتِيبُ أُمُورٍ فِي الذِّهْنِ يُتَوَصَّلُ بِهَا إلَى مَطْلُوبٍ يَكُـــونُ عِلْمًـــا أَو ظَنًّـــا" (الفيومي، 1996، ص. 248).

وجاء في (أنيس وآخرون، 1972):

" فَكَرَ في الأمر فَكْرَاً: أعمل العقل فيه ورتب بعض ما يعلم ليصل به إلـــى مجهول. وفَكَّرَ في الأمر وفي المشكلة، أعمل عقله فيها ليتوصل إلى حل فهو مُفَكِّر. وفَكَّرَ فلاناً بالأمر، أخطره بباله"(أنيس وآخرون، 1972، ص. 698).

وبالنظر في التعريفات السابقة يتضح أن مفهوم التفكير في اللغة يراد به:

1- إعمال الخاطر.

2- تردد القلب بالنظر والتدبر.

3- ترتيب أمور في الذهن للتوصل بها إلى المطلوب.

4- إعمال العقل في مشكلة للتوصل إلى حلها.

ب- التفكير اصطلاحاً:

إن مفهوم التفكير:

"**مفهوم معقد ينطوي على أبعاد ومكونات متشابكة تعكس الطبيعة المعقدة للدماغ البشري" (جروان، 2007، ص. 40)،**

فهو يمثل أعقد أشكال السلوك الإنساني، كما يعتبر من أهم الخصائص التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات. لذا اختلفت وجهات نظر العلماء وتباينت آراؤهم حول مفهوم التفكير، فقد بين دي بونو(De Bono ، 2001) قبل تعريفه للتفكير:

"**إنه لا يوجد هناك تعريف واحد مرضٍ للتفكير؛ لأن معظم التعريفات مرضية عند أحد مستويات التفكير، أو عند مستوىً آخر... "(De Bono ، 2001،P41)،**

مما أدى إلى ظهور العديد من التعريفات التي تناولت مفهوم التفكير، منها:

تعريف واسون (Wason, 1970) الذي يرى في التفكير أنه:

"**الأسلوب الذي يتبعه الفرد لمحاولة حل ما يواجهه من مشكلات" (Wason, 1970, P113).**

بينما يرى بانج (Bunge, 1980) أن التفكير هو:

"**عملية حيوية تتم في مركز من مراكز القشرة المخية وفي الجانب الأيسر منها، وهو عملية كيميائية بصفة أساسية"(Bunge, 1980, P155).**

وينظر (البكر، 2002) للتفكير بأنه:

"**ذلك الجهد، أو النشاط العقلي الذي يبذله الفرد دون توقف عن العمل، وذلك عند النظر إلى الأمور، ويأخذ ذلك الجهد صوراً مختلفة، كالمقارنة، والاستنباط، والتحليل، والتركيب، والتقويم، واتخاذ القرار"(البكر، 2002، ص. 17).**

في حين تنظر إليه (قطامي، 2004) على أنه:

"العملية الذهنية التي يطور فيها الفرد خبراته وأبنيته المعرفية، وهو العملية التي يتم بواسطتها توليد الأفكار وتحليلها ومحاكمتها"(قطامي، 2004، ص. 375).

أما (زيتون، 2006) فيعرفه بأنه:

" مجموعة من العمليات العقلية التي يستخدمها الفرد عند البحث عن الإجابة لسؤال، أوحل لمشكلة، أو بناء معنى، أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة له من قبل، وهذه العمليات قابلة للتعلم من خلال معالجات تعليمية معينة"(زيتون، 2006، ص. 6)،

بينما يخلص (سعادة، 2006) بعد استعراضه لمجموعة من التعريفات حول التفكير إلى أنه:

" عبارة عن مفهوم معقد يتألف من ثلاثة عناصر تتمثل في العمليات المعرفية المعقدة، وعلى رأسها حل المشكلات، والأقل تعقيداً كالفهم والتطبيق، بالإضافة إلى معرفة خاصة بمحتوى المادة، أو الموضوع، مع توفير الاستعدادات والعوامل الشخصية المختلفة، ولا سيما الاتجاهات والميول"(سعادة، 2006، ص. 40).

وفي ضوء ما سبق من تعاريف للتفكير يمكن تلخيص نقاط الالتقاء بين التعريف اللغوي والاصطلاحي للتفكير في الآتي:

1- التفكير عملية عقلية غير محسوسة.

2- التفكير عملية يمكن الاستدلال عليها من خلال نواتجها وثمارها.

3- التفكير عملية تقوم على التقصي والنظر والتأمل في المشكلة مدار التفكير.

4- التفكير يتأثر بنوع المعرفة السابقة للفرد ومستواها.

5- التفكير عملية فحص للمعلومات لمعرفة وجه الحق والصواب.

3- تعريف النقد لغة واصطلاحاً.

أ- النقد لغةً:

جاء في (ابن منظور، 1997):

"النَقْدُ والتَّنْقَادُ: تمييز الدراهم وإخراج الزائف منها.. ونَقَدَ الطائرُ الحَبَّ ينْقُدُهُ إذا كان يلْقُطُهُ واحداً واحداً. ونَقَدَ الرجلُ الشيءَ بنظره: اختلس النظر نحوه.

وفي حديث أبي الدرداء أنه قال: إن نَقَدتَ الناس نَقَدُوكَ، وإن تــركتهم تركــوك؛ ومعنى نقدتهم أي: عِبْتهم واغتبتهم"(ابن منظور، 1997، ص. 425).

وفي (أنيس وآخرون، 1972):

"نَقَدَ الشيءَ نَقْدَاً: نقره ليختبره، أو ليميز جيده من رَديئه، ونَقَدَ الدراهم والدنانير وغيرها نَقْدَاً وتَنْقَاداً: ميز جيدها من رديئها، ويقال نَقَدَ النَّثْرَ، ونَقَدَ الشِّعْرَ: أظْهَرَ ما فيهما من عيب أو حسن. والنَّقْدُ: فن تمييز جيد الكلام من رديئه وصحيحه من فاسده"(أنيس وآخرون، 1972، ص. 944).

من خلال تتبع معنى مادة (نَقَدَ) في كتب المعاجم يتضح أن النَّقْــدَ لغــةً يحمــل المعاني الآتية: الفصل الحسي، والعيب، والذم النفسي، وتمييز الجيد مــن الــرديء، واختيار الأصيل من غيره.

ب- النقد اصطلاحاً:

أما النقد اصطلاحاً فيعني:

"مناقشة الأمر لإظهار ما فيه من جودة ورداءة، وحسن وعيب" (نــوح، 1999، ص. 8).

وعرف النقد بأنه:

" عملية استقراء وبحث وتحليل لنتاج فكري فني كان أم علمي، أو لعمل، أو إنجاز مادي متصل بالمجتمع، أو موجه إليه، أو منجز من أجله، ويكون هدف هذه العملية بيان عناصر الإجادة والفائدة في الإنتاج أو العمل، وإظهــار جوانــب الرداءة، أو التقصير، أو النقص فيه، وفي الوقت نفسه إيراد، أو اقتراح البــدائل المفضلة لدى الناقد، والذي يرى أن الإنتاج، أو العمل سيكون أكثر اســتقامة أو أوفر فائدة لو أنه تضمن تلك البدائل، إما عن طريــق التقــويم والتــصحيح، أو التعديل، أو الاستبدال لبعض عناصر الإنتاج أو العمل أو حذفها، أو إضافة عناصر جديدة إليها" (بركات، 1988، ص.15).

ومما سبق يمكن تلخيص نقاط الالتقاء بين التعريف اللغوي والاصطلاحي للنقد فيما يأتي:

1- النقد مصطلح ذو حدين يستخدم للخير والبناء، ويستخدم للشر والهدم.

2- يتميز بالنقد الجيدُ من الرديء، وهو الجانب الفني والجمالي لعملية النقد.

3- يختبر بالنقد الأصيل من الزائف، وهو الجانب العملي لعملية النقد.

4- النقد مطلب شرعي وعقلي تستقيم بـــه الحيـــاة، ويـــشمل الجانـــب الحـــسي والمعنوي.

5- النقد عملية لا يحسنها كل واحد، فهي تحتاج إلى ملكة عقلية ومهارات معينة.

4- أنواع التفكير.

يرى فرينكل (Fraenkel,1980) أن أنواع التفكير هي:

أ- **التفكير المحدد (Convergen Thinking):** ويمارس المتعلم هذا التفكير من خلال إجابته عن سؤال محدد يطرح عليه، ويكون لهذا السؤال إجابة واحدة صحيحة منطقية قد يحصل عليها المتعلم من مصادر متعددة، ويكون الاختلاف بين المتعلمين في الإجابة من خلال الصياغة اللغوية الخاصة بهم.

ب- **التفكير المنطقي (Divergent Thinking):** يمارس المتعلم هذا النوع من خلال إجابته عن سؤال توجد له إجابات متعددة ولا توجد إجابات خاطئة. وأن كل الإجابات تعتبر صحيحة، ويهدف هذا النوع من التفكير إلى جعل المتعلم قادراً على حصر أكبر عدد ممكن من الإجابات حول السؤال المطروح.

ج-**التفكير الإبداعي (Creative Thinking):** وتتم إثارة تفكير المتعلم في هذا النوع عن طريق طرح سؤال، وغالباً ما تتطلب الإجابة عنه، أن يقوم المتعلم بإيجاد أشياء وأفكار جديدة، ويكون غير مقيد بقيود منطقية.

د- **التفكير الناقد (Critical Thinking):** وتتم إثارة تفكير المتعلم لهذا النوع عن طريق طرح سؤال على المتعلم تتطلب الإجابة عنه معايير مقننة ومحددة، وبناء عليها يتم تحديد عما إذا كانت الإجابة صحيحة أو خاطئة. وهو موضوع البحث في الدراسة الحالية.

2.1.2 التفكير الناقد.

يهدف التفكير الناقد إلى تنمية العقل بما يمكنه من إصـــدار الأحكـــام علـــى الأفكار والتصورات والآراء الأخرى، لمعرفة مدى انسجامها واتساقها عقلياً قبـــل

اعتمادها، فالعقلية النقدية لا تقبل الأمور والحوادث كما تروى لها، ولا تسرع إلى تصديقها، بل تعرضها على ميزان العقل ومحك التجربة، لتتحقق من مدى صحتها أو خطئها.

1- التفكير الناقد في الإسلام.

يرى البعض أن التفكير الناقد ما هو إلا نتاج التربية الحديثة، إلا أن المتمعن في آيات القرآن الكريم يجد توجيهاً صريحاً إلى ذلك، حيث قال الله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن جَآءَكُمۡ فَاسِقُۢ بِنَبَإٖ فَتَبَيَّنُوٓاْ أَن تُصِيبُواْ قَوۡمَۢا بِجَهَٰلَةٖ فَتُصۡبِحُواْ عَلَىٰ مَا فَعَلۡتُمۡ نَٰدِمِينَ ﴾ (الحجرات: 6). فقد جاء في تفسير الآية أن المراد من التبين التعرف والتفحص والتبصر في الأمر الواقع والخبر الوارد، حتى يتضح ويظهر(الشوكاني،1983،ج5 ص. 5). ويوضح (الكبيسي، 2006)، ذلك بقوله:

"إن منهج التفكير الناقد والاستبصار والملاحظة العلمية، ما هي في حقيقتها، إلا نظرة إسلامية خالصة للنظر في ملكوت الله تعالى، وكيف رتب الكون في غاية الدقة والإبداع"(الكبيسي، 2006، ص. 153).

ومن يبحث في السنة النبوية يجد أن الرسول ﷺ كثيراً ما كان يُقوّم أقوال وأفعال صحابته ﷺ، ومن ذلك ما رواه أَبو هريرة ﷺ: "أن رسول الله ﷺ دخل المسجد فدخل رجلٌ فصلى فسلم على النبي ﷺ فرد، وقال: ارجع فصل فإنك لم تصل، فرجع يصلي كما صلى، ثم جاء فسلم على النبي ﷺ فقال: ارجع فصل فإنك لم تصل ثلاثاً، فقال: والذي بعثك بالحق ما أحسن غيره فعلمني، فقال: إذا قمت إلى الصلاة فكبر، ثم اقرأ ما تيسر معك من القرآن، ثم اركع حتى تطمئن راكعاً، ثم ارفع حتى تعتدل قائماً، ثم اسجد حتى تطمئن ساجداً، ثم ارفع حتى تطمئن جالساً، وافعل ذلك في صلاتك كلها" (البخاري،2000، حديث رقم. 757، ص. 60).

فالرسول ﷺ في مواقف كثيرة يوجه ويرشد أصحابه إلى تصحيح المفاهيم الخاطئة بطرق وأساليب متنوعة، وهي دعوة إلى تغيير المفاهيم والاعتقادات والسلوكيات التي ليس لها وجه من الصحة، فالنقد البناء حاجة ماسة لا غنى للمسلم عنها، وقد غفل كثير من الناس عن هذا المنهج العظيم، وترفع البعض الآخر عن قبول النقد والنصيحة.

وأدرك أبو بكر الصديق رضي الله عنه أهمية التفكير الناقد في أوجه الحياة كافة، فجعله من أهم الأسس والأركان التي بنى عليها خلافته، وطالب الصحابة رضي الله عنهم بممارسة التفكير الناقد، فقد قال في خطبة بيعة الخلافة:

"أما بعد أيها الناس، فإني قد وليت عليكم ولست بخيركم، فإن أحسنت فأعينوني، وإن أسأت فقوموني"(ابن هشام،2003، ج4، ص. 241).

لقد امتد تأثير هذا النوع من التفكير على منهجية تفكير كثير من علماء المسلمين ومفكريهم، ويتضح ذلك بصورة جلية عند مطالعة كتاباتهم، فمثلاً: يُلحظ عند تفسير قوله تعالى:﴿ وَلَا تَقْفُ مَا لَيْسَ لَكَ بِهِۦ عِلْمٌ ۚ إِنَّ ٱلسَّمْعَ وَٱلْبَصَرَ وَٱلْفُؤَادَ كُلُّ أُو۟لَٰٓئِكَ كَانَ عَنْهُ مَسْـُٔولًا ﴾ (الإسراء: 36) تأكيد (قطب، 1996) على دور التفكير الناقد في حياة المسلمين، بقوله:

" ففي هذه الآية الكريمة منهج كامل للقلب والعقل، يشمل المنهج العلمي الذي عرفته البشرية حديثاً، ويضيف إليه استقامة القلب ومراقبة الله. فالتثبت من كل الخبر، ومن كل ظاهرة، ومن كل حركة قبل الحكم عليها هو دعوة القرآن الكريم،.. ومتى استقام القلب والعقل على هذا المنهج،..لم يبق مجال للظن والشبهة في عالم الحكم، والقضاء، والتعامل، ولم يبق مجال للأحكام السطحية الوهمية في عالم البحوث، والتجارب، والعلوم"(قطب، 1996، ج4، ص. 2227).

ويبين (البكر، 2002) في هذا السياق دور علماء المسلمين بقوله:

"إن هناك الكثير والكثير من العلماء في العالم الإسلامي الذين خاضوا هذا المضمار، ووظفوا مهارات التفكير الناقد، وأثروا المكتبة الإسلامية بعدة مصنفات نقدية مهمة، عالجت الكثير من القضايا التي تشغل بال الناس بأساليب مختلفة، ووفق خطوات علمية إجرائية، ينبغي التصدي لها من قبل الباحثين ودراستها؛ لكي نستطيع رسم المنهج الإسلامي في التفكير الناقد"(البكر، 2002، ص. 75).

2. تعريف التفكير الناقد:

رغم الجهود الكبيرة التي بذلت في ميدان التفكير الناقد منذ نشأة هذا المصطلح، إلى اليوم؛ إلا أنه لا يوجد اتفاق بين الباحثين – في هذا المجال– بحسب علم الباحث، على تعريف محدد للتفكير الناقد يجمعون عليه؛ وقد يرجع ذلك إلى

اختلاف مناهج الباحثين واهتماماتهم العلمية من جهة، وإلى تعدد جوانب هذه العملية وتعقدها من جهة أخرى.

وبناء على ذلك فالباحث في هذه الدراسة يتناول بعضاً من هذه التعريفات المختلفة – حسب تسلسلها الزمني– والتي توضح مفهوم التفكير الناقد من أكثر من جهة:

أ- (أبو حطب،1983) يعرفه بأنه:

"عملية تقويمية يتمثل فيها الجانب الحاسم والختامي في عملية التفكير، وهي بهذا خاتمة لعمليات الذاكرة، والفهم، والاستنتاج"(أبو حطب،1983، ص. 292).

ب- أما (منصور، 1986) فقد عرفه بأنه:

"التفكير الذي يعتمد على التحليل والاختبار لما لدى الفرد من معلومات بهدف التمييز بين الأفكار السليمة والخاطئة"(منصور، 1986، ص. 82).

ج-وأوضح ستيرنبيرج (Sternberg, 1985) أن التفكير الناقد:

"يشكل العمليات العقلية، والاستراتيجيات، والتمثيلات التي يستعملها المتعلمون لحل المشكلات، وصنع القرارات وتعلم مفاهيم جديدة" (Sternberg, 1985, P. 194).

د- ويرى ليبمان (Lipman, 1991) أن التفكير الناقد هو:

"تفكير يتصف بالحساسية للموقف، وباشتماله على ضوابط تصحيحية ذاتية، وباعتماده على محكات للوصول إلى الأحكام"(Lipman, 1991, P. 38).

ه- وتعرفه (الكيلاني، 1995) بأنه:

"التفكير المتأمل المعقول الذي يحوى حكماً واستدلالاً، يعتمد على قاعدة معلوماتية تزن وتقدر وتنتج سلوكاً بناءً قادراً على تحديد المشكلة، واختبار المعلومات، وتشكيل الفرضيات، وينتج عن فحصها استنتاجات وأحكام"(الكيلاني، 1995، ص. 3603).

و-ويعرفه (الشباطات، 2007) بأنه:

"ذلك النوع من التفكير الذي يقوم على قدر كبير من التأمل في الأدلة والمقدمات؛ للوصول إلى نتائج سليمة قائمة على الصحة والثبات والصدق من أجل اتخاذ قرار حول ما يجب قبوله أو ما يجب القيام به"(الشباطات، 2007، ص. 425).

ويرجع اختلاف تعريفات التفكير الناقد إلى عدة عوامل منها:

أ- تداخل التفكير الناقد مع مفاهيم أخرى، مثل حل المشكلات واتخاذ القرارات.

ب- تعدد مكوناته المعرفية، فيتضمن – مثلاً – القدرة على التمييز بين الرأي والحقيقة، والقدرة على التقويم، والقدرة على الاستنتاج، والقدرة على وزن الأمور، والقدرة على التمييز بين الحجج، والقدرة على ربط الأحداث وتفسيرها، والقدرة على النقد بموضوعية.

ج-النظرة إلى التفكير الناقد من إحدى زوايا مستقلة عن الأخرى، لذلك عدّه العلماء عملية، ومهارة، وناتج، ونزعة، وعادة عقلية (مجهول، د.ت).

وبناء على ذلك يمكن تعريف التفكير الناقد في إطار هذه الدراسة ومن منظور التربية الإسلامية بأنه: نشاط عقلي مركب وهادف، محكوم بضوابط وأسس شرعية، تتحكم فيه مهارات علمية، وخطوات منطقية، يظهر من خلاله قدرة الفرد على الاستنتاج، والاستقراء، والتمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية، والمعلومات ذات الصلة وغير ذات الصلة، والحقيقة والرأي، والمقارنة، وتحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، وتحديد الأولويات، وتحديد الأدلة التي تدعم فرضية ما، والتنبؤ، وطرح البدائل، والتقويم وإصدار الأحكام، وتفسير النتائج، يتلو ذلك كله اتخاذ قرار يمكن تحويله إلى نشاط فعال.

3.1.2 علاقة التفكير الناقد بأنواع التفكير الأخرى.

إن عملية تقسيم التفكير لأنواع لا يعني بالضرورة عدم الارتباط بين هذه الأنواع، بل إن الغرض من التقسيم هو تبسيط تناول الموضوع ومناقشته، وفيما يلي يتم استعراض علاقة التفكير الناقد ببعض أنواع التفكير الأخرى، لإضفاء مزيد من الإيضاح لمفهوم التفكير الناقد.

1- علاقة التفكير الناقد بحل المشكلات:

يعرف باير(Beyer،1985) مفهوم حل المشكلات، بأنه: عملية تحديد المشكلة، ثم تقديمها، والتخطيط لها، واختيار الحلول المناسبة، ثم تقويم هذه الحلول.

لذا يعتبر التفكير الناقد مهماً بالنسبة لسلوك حل المشكلة، فالفرد عندما يتبـــع خطوات حل المشكلة يخضع كل خطوة من هذه الخطوات للتفكير الناقد بحيث يختار أفضل الفروض والبدائل لحل المشكلة؛ ليخضعها للنقد(فراج، 2006).

وبذلك فإن التفكير الناقد يأتي في المرحلة الأخيرة من مراحل حل المشكلات. إلا أن الاختلاف بينهما يكمن في الهدف الذي يسعى إليه كل منهما، فحـــل المـــشكلة يهدف إلى إيجاد حل ينهي المشكلة، أما التفكير الناقد فلا يُعنى بإيجاد حل للمـــشكلة، بل يهتم بتفضيل رأي على آخر(حمادنة، 1995).

2- علاقة التفكير الناقد بالتفكير الإبداعي:

يشير التفكير الإبداعي إلى القدرة على إنتاج أفكار جديـــدة وأصـــيلة وربـــط النتائج بالأسباب في المشكلات المطروحة، وتكوين حلول ممكنة لمشكلة مـــا، فـــي حين أن التفكير الناقد يعمل على استيعاب الأفكار الإبداعية وتطبيقها في المـــستوى النظري والعملي، وتقديم البراهين والتعليلات الخاصـــة بالمـــشكلات المطروحـــة، واختيار وتعميم الحلول المقترحة لتلك المشكلات (غانم، 2004). وبذلك فإن مهـــارة التفكير الإبداعي تحتاج إلى التفكير الناقد، وهذا ما أكده الحارثي(2003-ب) عنـــدما أشار إلى أن الإبداع ليس مجرد اكتشاف حلول جديدة للمشكلة، بـــل إيجـــاد حلـــول أفضل لتلك المشكلة، الأمر الذي يستدعي استخدام التفكير الناقد للمقارنة بين الحلول، واختيار الأفضل منها.

3- علاقة التفكير الناقد بالتفكير العلمي:

يهدف التفكير العلمي إلى فهم ظاهرة أو حدث ما، من خلال تكوين الفروض واختبارها عن طريق مطابقة التنبؤات التي تشتق منها بالوقائع أو المشاهدات التـــي تعبر عن الظاهرة، لذا يتضمن تقويم التفسير العلمي المفترض في ضـــوء الوقـــائع المجمعة، أي تحقيق مصداقيته، وهذا ما يسعى إليه التفكير الناقد، فالنتائج التي يـــتم التوصل إليها لا يؤخذ بها إلا بعد إخضاعها للنقد (غانم، 2004). وعليه فإن أهم ما يميز التفكير العلمي أنه تفكير ناقد، وما الاتجاهات العلمية والموضـــوعية، والتفـــتح الذهني، والتريث في قبول الأحكام، وإخـــضاع المعلومـــات لمعـــايير الـــصحة، إلا

اتجاهات التفكير الناقد، وهي كلها أمور أساسية للحصول على اســتنتاجات صــادقة يقبل بها العلماء (عنابي، 1991).

4.1.2 أهمية التفكير الناقد.

في هذا العصر ذي المعطيــات العلميــة والتقنيــة والــصناعية المتقدمــة، والتغييرات المتسارعة في شتى مجالات الحياة، أصبح من الضروري إعداد الطلبــة وتربيتهم من أجل العيش في هذا العالم بحيث يكونوا قادرين على التفاعل الإيجــابي مع معطياته، وحل مشكلاتهم، ومشكلات مجتمعهم، من أجل تحقيق رفاههم، ورفــاه مجتمعهم، والمجتمع الإنساني، لذا يشير مايورانــا (Maiorana, 2000) إلــى أن الهدف من تعلم وتعليم التفكير الناقد هو تحقيق الفهم، وتقييم وجهات نظر الآخــرين، وحل المشكلات. وتتلخص أهمية التفكير الناقد في النقاط الآتية(الحميــد والــسويدي وأنور،2005):

1- يحوّل التفكير الناقد عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل للمحتوى المعرفي، وفهم أعمق له، علــى اعتبــار أن التعلم عملية تفكير.
2- يكسب الطلبة تعليلات صحيحة، وقبول للمواضيع المطروحة في مدى واسع من مشكلات الحياة اليومية، ويعمل على تقليل التعليلات الخاطئة.
3- يعد من المقومات الأساسية للمواطنة، في عصر اتسعت فيــه المعلومــات، وانتشرت وسائل الإعلام، وشاعت فيه الدعايات والإشاعات، ولابد للفرد أن يكون قادراً على التفكير الناقد، لكي يستطيع المحافظة على هويته الوطنيــة، والسمات الشخصية، وعاداته وتقاليده الحميدة؛ وذلك بالحكم على مــصداقية المعلومات وتصنيفها.
4- تعليم التفكير الناقد يدعم شخصية الطالب ويعوده للاعتماد على النفس في اكتساب المعارف، ونقد الآراء السائدة بثقة.

5- يحتاج سوق العمل إلى نوعيات عديدة من الأفراد الذين يتسمون بالقدرة على تحليل المواقف التي يتعرضون لها بصورة نقدية، ويكونون قادرين على حل المشكلات المتعددة، الناتجة عن تعقد الحياة المعاصرة.

6- يساعد التفكير الناقد على اتخاذ قرارات في مواقف أخلاقية مهمة يواجهها الفرد في حياته الشخصية والعملية، وخاصة في المواقف التي لا يوجد فيها نص شرعي، وقانوني محدد.

7- الاتجاه الذي يسود الاقتصاد العالمي نحو اعتماد آليات السوق، وتشجيع المبادرة الفردية التي تحتاج إلى قدرات خاصة على تحليل المعلومات الاقتصادية المتاحة، وتوظيفها لمصلحة الفرد.

5.1.2 وظائف التفكير الناقد.

يعد التفكير الناقد في التربية الإسلامية من الأصول المهمة، إذ يتحقق عن طريق ممارسته نفع كبير، وتقوم عليه وظائف تعد من الدين بالضرورة، ويجمل الباحث وظائف التفكير الناقد في الجوانب الآتية:

1- النصيحة:

تعرف النصيحة بأنها:

"الإرشاد بالأسلوب المناسب والوسيلة الملائمة إلى تخلي المرء عن كل ما فيه عيب وفساد، مع تحليه ومحافظته بكل خير وصلاح" (نوح، 1999، ص. 9).

ولا شك أن الدعوة إلى الصلاح والتحذير من الفساد هو ممارسة للنقد، لذا كان النقد من متطلبات النصيحة، قال تعالى: ﴿ لَّيْسَ عَلَى ٱلضُّعَفَآءِ وَلَا عَلَى ٱلْمَرْضَىٰ وَلَا عَلَى ٱلَّذِينَ لَا يَجِدُونَ مَا يُنفِقُونَ حَرَجٌ إِذَا نَصَحُوا۟ لِلَّهِ وَرَسُولِهِۦ ۚ مَا عَلَى ٱلْمُحْسِنِينَ مِن سَبِيلٍ ۚ وَٱللَّهُ غَفُورٌ رَّحِيمٌ ﴾ (التوبة: 91).

وفي الحديث عن تميم بن أوس الداري رضي الله عنه أن النبي ﷺ قال: "الدين النصيحة، قلنا لمن؟ قال: لله، ولكتابه، ولرسوله، ولأئمة المسلمين، وعامتهم" (النيسابوري، 2000، حديث رقم. 196، ص.689)، فالنبي ﷺ جعل ممارسة النقد؛ بالدعوة إلى الصلاح، والتحذير من الفساد دين يعتقده المسلم ويعمل به للجميع. وعن أبي هريرة

ﷺ، عن رسول الله ﷺ قال: " المؤمن مرآة المؤمن، والمؤمن أخو المؤمن يكف عليه ضيعته، ويحوطه من ورائه" (السجستاني، 2000، حديث رقم. 4918، ص. 1584)، وهذا الحديث يجسد مفهوم التفكير الناقد في التربية الإسلامية، من حيث ضرورة قيام المسلم تجاه أخيه بما أوجبه الله عليه من نصيحة متضمنة للنقد الهادف البناء، الذي يسعى من خلاله إلى تصحيح خطأ أخيه المسلم، وبيان ما وقع فيه من خطأ بصورة ملتزمة بآداب النقد (الراشدي، 2006).

2- محاسبة النفس (النقد الذاتي):

محاسبة النفس أو النقد الذاتي نوع من النقد التطوعي الذي يمارسه الإنسان مع نفسه، ويمثل قمة الموضوعية التي جاء بها الإسلام، وإقرار ببشرية بني آدم، وأنهم لا يستطيعون الخروج من دائرة الجهل والقصور والخطأ –إلا من عصم الله– قال الله تعالى على لسان موسى عليه السلام: ﴿ قَالَ رَبِّ إِنِّي ظَلَمْتُ نَفْسِي فَٱغْفِرْ لِي فَغَفَرَ لَهُۥٓۚ إِنَّهُۥ هُوَ ٱلْغَفُورُ ٱلرَّحِيمُ ﴾ (القصص:16) (بكار، 2000؛ الراشدي، 2006).

لذا كانت من أهم صفات المفكر الناقد، قبوله للنقد من الآخر، فإذا لم يوجه إليه النقد من أحد قام هو بنقد نفسه، وتقويم عمله ونقده. والنقد الذاتي ومحاسبة النفس منهج في التربية الإسلامية سلكه سلف هذه الأمة، فعن أمير المؤمنين عمر بن الخطاب رضي الله عنه قوله:

" حاسبوا أنفسكم قبل أن تحاسبوا، وزنوا أنفسكم قبل أن توزنوا" (الجزري، د.ت، ج4، ص. 161).

3- الوصول إلى الحقيقة:

إن الوصول إلى الحق والصواب مطلب كل عاقل منصف يبحث عن الحقيقة وينشد الحق، بل هي صفة لازمة لأولي الألباب، يقول (الطبري، 1994) عند قول الله تعالى: ﴿ وَتَزَوَّدُواْ فَإِنَّ خَيْرَ ٱلزَّادِ ٱلتَّقْوَىٰۚ وَٱتَّقُونِ يَٰٓأُوْلِي ٱلْأَلْبَٰبِ ﴾ (البقرة: 197):

"خصّ جل ذكره بالخطاب أولى الألباب؛ لأنهم أهل التمييز بين الحق والباطل، وأهل الفكر الصحيح، والمعرفة بحقائق الأشياء التي بالعقول تدرك، وبالألباب تفهم"(الطبري، 1994، ج2، ص. 339-340).

فالتفكير الناقد طريق كل عاقل للبحث عن الحق؛ لأنه يتخذ التفكير السليم طريقاً، والنقد منهجاً للبحث عن الحق في شتى جوانب المعرفة، لا يعيقه، أو يصدّه الوقوع في الخطأ، يقول (المنفلوطي، 2002):

" فإن أصاب في نقده فقد أحسن إلى نفسه وإلى الناس، وإن أخطأ، فسيجد من الناس من يدله على موضع الخطأ فيه، ويرشده إلى مكان الصواب منه، فلا يزال يتعثر بين الصواب والخطأ حتى يستقيم له الصواب كله... فلتنطق ألسنة الناقدين بما شاءت، ولتتسع لها صدور المنتقدين ما استطاعت، فلقد حرمنا الحرية في كل شؤون حياتنا، فلا أقل من أن نتمتع بحرية النظر والتفكير"(المنفلوطي، 2002، ص. 297-299).

4- التحرر من التبعية والتقليد:

إن ممارسة التفكير الناقد تربي الناقد على مهارة البحث عن الدليل، وتحري الصواب، وتحرره من التبعية والتقليد، إذ إن ممارسة النقد تستلزم ذكر الإيجابيات وما يؤيدها، ونقد الأخطاء وبيان سبب الخطأ، وكل ذلك لا يقبل من الناقد إلا بالدليل والحجة على ما يقول، فإذا التزم ذلك في نقده، كان سبباً في تحرره من التبعية والتقليد ومسايرة غيره دون معرفة دليلهم.

يقول (الرافعي، د.ت) في بيان ما ينبغي من التقليد في أمر الدنيا وما لا ينبغي:

"وإني أرى أنه لا ينبغي لأهل الأقطار العربية أن يقتبسوا من عناصر المدنية الغربية اقتباس التقليد، بل اقتباس التحقيق، بعد أن يعطوا كل شيء حقه من التمحيص، فإن التقليد لا يكون طبيعة إلا في الطبقات المنحطة !! على أننا لا نريد من ذلك ألا نأخذ من القوم شيئا، فإن الفرق بعيد بين الأخذ من العلوم والمخترعات، وبين الأخذ من زخرف المدنية وأهواء النفس، وفنون الخيال ورونق الخبيث"(الرافعي، د.ت، ص. 203).

5- المساهمة في الكشف عن الأخطاء وسرعة علاجها:

إن من أهم وظائف التفكير الناقد، الكشف عن الأخطاء التي تتسلل إلى حياة الأمم والأفراد، والعمل على سرعة علاجها، قبل أن تتجذر فتتحول إلى عادة يصعب الخلاص منها.

وفي هذا يقول (النحوي، 2002، ص203):

"إن الخطأ الأكبر هو ترك الأخطاء تتراكم في حياة الفرد المسلم، أو حياة الجماعة، أو حياة الأمة، وإن تراكم الأخطاء وخطره قد لا ينكشف في فترة قصيرة، وربما ينكشف بعد سنين طويلة، تكون الأمراض قد مدت جذورها في الواقع، وفي النفوس، وفي أسلوب التفكير، والعمل، وعندئذ تصبح المعالجة صعبة، أو مستحيلة"(النحوي، 2002، ص203).

هذه جملة من وظائف التفكير الناقد في التربية الإسلامية، وهي وظائف عامة، ولكن الدور الذي يحققه التفكير الناقد للمتعلم في ميدان التربية والتعليم، عن طريق تزويده بأهم مهارات هذا النوع من التفكير، يعد أهم وظيفة تسعى محاضن التربية والتعليم لإكسابها للمتعلمين، فإذا تحقق له ذلك، تحققت الوظائف السابقة إن شاء الله.

6.1.2 ضوابط التفكير الناقد.

التفكير الناقد يتطلب علماً ودراية، وإحاطة شاملة بالقضية موطن النقد، وسلامة في النية والمقصد، حتى يحقق التفكير ثماره، ولا يكون ذلك إلا في ظل ضوابط علمية، تحفظ النقد من الخروج عن هدفه، وتضبط سلوك القائم به.

وتعرف ضوابط التفكير الناقد بأنها: المحددات والموجهات العقلية والعلمية المبنية على الأدلة الشرعية، والتي تحفظ عملية التفكير الناقد من الانحراف في منهجيتها، والزلل في موضوعها، وتوجه مسار المفكر الناقد نحو التقويم والبناء (الراشدي،2006). وفي هذا المبحث يضع الباحث مجموعة من الضوابط للتفكير الناقد من منظور التربية الإسلامية:

1- ضوابط تتعلق بالمفكر الناقد:

أ- **الإخلاص وحسن النية:** المفكر الناقد يجب أن يجعل الحق هدفه، وقصد الإصلاح والبناء غايته، ليتحقق له من وراء ذلك، السلامة في القصد، والتجرد في النقد، والعدل في الحكم؛ لأنه يضع مرضاة الله سبحانه وتعالى غايته ومطلبه، فهو المطلع على نيته، العالم بقصده، فيكون ذلك ضابطاً لكل

ما يصدر عنه من أفكار، أو أقوال، أو أعمال، تؤثر في نقده، وتـــشكك فـــي حكمه (الراشدي، 2006).

ب- **الأمانة العلمية:** المفكر الناقد أولى الناس بالاستقامة على هذا الخلق النبيل، لأنه يعد القيام بواجب النقد أمانة مكلف بتأديتها ورعايتها على أكمل وجـــه، قال الله تعالى: ﴿ وَٱلَّذِينَ هُمۡ لِأَمَٰنَٰتِهِمۡ وَعَهۡدِهِمۡ رَٰعُونَ ﴾ (المؤمنون: 8).

ج-**العدل والإنصاف:** ويكون ذلك بذكر إيجابيات وسلبيات من يوجه إليه النقـــد، قال الله تعالى مرشداً إلى ذلـــك:﴿ وَمِنۡ أَهۡلِ ٱلۡكِتَٰبِ مَنۡ إِن تَأۡمَنۡهُ بِقِنطَارٖ يُؤَدِّهِۦٓ إِلَيۡكَ وَمِنۡهُم مَّنۡ إِن تَأۡمَنۡهُ بِدِينَارٖ لَّا يُؤَدِّهِۦٓ إِلَيۡكَ إِلَّا مَا دُمۡتَ عَلَيۡهِ قَآئِمٗا ﴾ (آل عمران:75) ، كما يكون أيضاً بعرض الأدلة التي يستند إليها في نظرته لموضوع ما، ونقل كلامه على الصورة الصحيحة، قال الله تعـــالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ كُونُواْ قَوَّٰمِينَ لِلَّهِ شُهَدَآءَ بِٱلۡقِسۡطِۖ وَلَا يَجۡرِمَنَّكُمۡ شَنَـَٔانُ قَوۡمٍ عَلَىٰٓ أَلَّا تَعۡدِلُواْۚ ٱعۡدِلُواْ هُوَ أَقۡرَبُ لِلتَّقۡوَىٰ ﴾ (المائدة: 8).

د- **الموضوعية:** على الناقد أن يتخلى عن عواطفه، وانفعالاته، وموروثاته، التي لا يقوم عليها دليل نقلي أو عقلي، تجاه مسألة من المسائل يحتاج فيهـــا إلـــى أخذ قرار، أو إصدار حكم، وفي المقابل يجب عليه أن يقف علـــى الحقيقـــة، ويتعامل معها على ما هي عليه بعيداً عن الذاتية والمؤثرات الخارجية(بكار، 2000).

ه- **التثبت عند إصدار الأحكام:** إن الطبيعة العجولة التي فطر عليهـــا الإنـــسان، والتـــي أخبـــر الله عنهـــا بقولـــه: ﴿ خُلِقَ ٱلۡإِنسَٰنُ مِنۡ عَجَلٖۚ سَأُوْرِيكُمۡ ءَايَٰتِي فَلَا تَسۡتَعۡجِلُونِ ﴾ (الأنبياء: 37)، تستلزم أن يكون التثبت ضابطاً يكبح جمـــاح النفس من الوقوع في الزلل والأخطاء عند النقد، وأصل ذلك قول الله تعالى: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُوٓاْ إِن جَآءَكُمۡ فَاسِقُۢ بِنَبَإٖ فَتَبَيَّنُوٓاْ أَن تُصِيبُواْ قَوۡمَۢا بِجَهَٰلَةٖ فَتُصۡبِحُواْ عَلَىٰ مَا فَعَلۡتُمۡ نَٰدِمِينَ ﴾ (الحجرات: 6) (الراشدي، 1998).

2- **ضوابط تتعلق بموضوع التفكير الناقد:**

أ- **أن يكون موضوع النقد في حدود العقل ومما يجوز التفكير فيـــه:** فقـــد خلق الله سبحانه وتعالى الإنسان، وزوده بالعقل، وحثـــه، وحفـــزه علـــى إعماله بالتفكير في كل ما يحقق نفعاً للإنسان ســـواء نفـــع أخـــروي، أو دنيوي، ونهاه عن تجاوز حدوده التي حدها له بالتفكير في ما لا طائل من ورائه، ولا فائدة ترجى منه(الراشدي، 2006)، من التفكير في مجالات لا يدرك العقل كنهها، مثل: التفكير في الذات الإلهية، والغيبيـــات التـــي لا مجال لمعرفتها إلا بالوحي المعصوم، فعن أنس بن مالـــك ﷺ أن رجـــلاً سأل النبي ﷺ عن الساعة، فقال: متى الـــساعة؟ قـــال: ومـــاذا أعـــددت لها؟..."(البخاري، 2000، حديث رقم. 3688، ص. 300).

ب- **أن يكون موضوع النقد مما يدخله الخطأ:** شرع النقد من أجل تصحيح الأخطاء، وتقويم الاعوجاج، أما من كان مبرأ من ذلك، فإنه لا يجوز أن يصار بالتقويم عليه، أو يجرى النقد فيه (الراشدي، 2006).

ومن أمثلة ذلك كلام الله سبحانه وتعالى – القرآن الكريم – فهو كـــلام الله المحفوظ بحفظه، الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفـــه، فـــلا يجوز لإنسان كائناً من كان، أن يضع قلم التصحيح فيه، أو ينادى بالنقـــد إليه، قال الله تعالى: ﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا ٱلذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُۥ لَحَٰفِظُونَ ﴾ (الحجر: 9).

ج- **الإحاطة الشاملة بالقضية موضع النقد:** من الأخطاء التي تنافي التفكير الناقد

د- **"إصدار الأحكام العامة في القضايا الإنسانية حيث يتشابك عدد من العوامـــل في إيجاد الظاهرة الواحدة؛ مما يستدعي الأناة في إصدار الأحكام، والإحاطة الشاملة بالظاهرة. وفي هذا الصدد يحكي القرآن الكريم قول علمـــاء بنـــي إسرائيل الذين كانوا في جيش طالوت حين قـــالوا:﴿ كَم مِّن فِئَةٍ قَلِيلَةٍ غَلَبَتْ فِئَةً كَثِيرَةًۢ بِإِذْنِ ٱللَّهِ ۗ وَٱللَّهُ مَعَ ٱلصَّٰبِرِينَ ﴾ (البقرة: 249) فالنصر لا يتوقف على عدد وحده أو عدة وحدها، لكن هناك عوامل عدة تسهم فـــي تحقيقـــه" (بكار، 2000، ص.54).**

3- ضوابط تتعلق بطريقة ومنهجية التفكير الناقد:

ومن الضوابط المتعلقة بطريقة التفكير الناقد ومنهجيته، ما يأتي:

أ- تحديد الهدف من عملية النقد بدقة: إن كان تحديد الأهداف مطلباً في الحياة عموماً، فإنه في ميدان النقد آكد، إذ يجب على المفكر الناقد أن يحدد هدفه من النقد بدقة، فإن هذا يحقق له الإصابة في النقد، والتركيز في المعالجة للأخطاء، وتوفير الجهد من الضياع في جوانب ليست من قضية النقد في شيء، كما

"**إن الدقة في تحديد الأهداف الواقعية تتبعها وسائل وأساليب مشروعة وواضحة، تسهل الوصول إلى تحقيق الإنجاز والنجاح والفاعلية في القدرة على الإصلاح" (عثمان، 2001، ص. 87).**

ب- تحديد معيار دقيق للنقد: إن تحديد معيار النقد بدقة يضبط عملية النقد من الخروج عن مسارها في الحكم، وتحميها من الانقياد للهوى ورغبات النفس، يقول (هندري ويسنجر،2001):

"**يعتبر تحديد معاييرك قبل توجيه النقد أمراً مهما، لأنه يدفعك لتتذكر أن النقد يكون ذا جدوى فقط عندما يكون في صلب معاييرك...، فالمدير الذي ينتقد أكثر المعلمين المحبوبين؛ لأن عمله سيئ، لا يكون مصيباً في نقده، إلا أن الأمر سيختلف إذا كان معياره هو كيفية أداء طلبة هذا المعلم في الاختبار، وليس شعبية المعلم"(هندري ويسنجر،2001، ص. 85).**

ج- الالتزام بحدود النقد: إن هذا الضابط يركز على السلوك لا على الأشخاص، إذ من عيوب النقد التطاول والتعدي وتجاوز موضع الخطأ، إلى النقد والتشهير بمن حصل منه، وهذا دليل على خلل منهجية الناقد وطريقته (الراشدي، 2006)، فعن عائشة رضي الله عنها قالت: كان النبي ﷺ إذا بلغه عن رجل شيئاً لم يقل: ما بال فلان يقول، ولكن يقول: ما بال أقوام يقولون كذا وكذا" (السجستاني، 2000، حديث رقم. 4786، ص. 1576).

د- البعد عن التعميم عند إصدار الأحكام: إن من الظلم والجهل تعميم خطأ فرد من الأفراد، نتيجة لانتمائه إلى جماعة، أو هيئة، أو مؤسسة، ما لم

تقره على ذلك الخطأ، وأصل ذلك قول الله تعالى: ﴿وَلَا تَكۡسِبُ كُلُّ نَفۡسٍ إِلَّا عَلَيۡهَاۚ وَلَا تَزِرُ وَازِرَةٞ وِزۡرَ أُخۡرَىٰ﴾(الأنعام:164) وقوله تعالى:﴿لَيۡسُواْ سَوَآءٗۗ مِّنۡ أَهۡلِ ٱلۡكِتَٰبِ أُمَّةٞ قَآئِمَةٞ يَتۡلُونَ ءَايَٰتِ ٱللَّهِ ءَانَآءَ ٱلَّيۡلِ وَهُمۡ يَسۡجُدُونَ﴾(آل عمران: 113).

7.1.2 مهارات التفكير الناقد.

تعلم مهارات التفكير هدف مهم من أهداف للتربية، وأن المدارس يجب أن تفعل كل ما تستطيع من أجل توفير فرص التفكير لطلبتها، إلا أن ما تؤكده البحوث العلمية، بحسب ما أشار إليه (صوالحة، د.ت؛ الشطي وآخرون، 2003) أننا نخرج أعداداً هائلة من الطلبة الذين تتجلى خبراتهم بصورة أساسية في تذكر واستدعاء المعلومات، بينما يفتقرون بشكل ملحوظ إلى القدرة على استخدام تلك المعلومات في التوصل إلى اختيارات أو بدائل أو قرارات مستنيرة، وأن التصلب في الرأي حتى لو كان الرأي خطأً أو واهناً لا يستند على حجة أو منطق، وبالتالي يخلو نقدهم للأمور والأفكار من القوة التحليلية بشكلها السليم، ويرجع السبب في واقع الأمر إلى نتاجات نظام تربوي لا يوفر خبرات كافية في مهارات التفكير ومنها مهارات التفكير الناقد.

1- تعريف مهارات التفكير الناقد:

المهارة هي:

"القدرة على القيام بأي عمل من الأعمال بدرجة عالية من الدقة والسرعة، مع الاقتصاد في الوقت والجهد المبذول" (صبري، 2002، ص. 533).

وتعرف مهارات التفكير بأنها:

"مهارات عقلية، تحدد أنماط، وأساليب التفكير التي يتبعها الفرد عندما يواجه مشكلة، أو قضية، أو موقف ما" (صبري، 2002، ص. 533).

ويمكن تعريف مهارات التفكير الناقد بأنها:

"المهارات العقلية التي نقوم بها بشكل مقصود، وهادف؛ لتمكين الفرد من القدرة على نقد وتقويم مشكلة ما، بأفضل أداء وأسرع وقت، في ضوء معايير محددة مسبقاً" (الراشدي، 2006، ص. 86).

2- تصنيف مهارات التفكير الناقد:

اختلف المربون حول مهارات التفكير الناقد، كما اختلفوا حول مفهومه من قبل واجتهد كل منهم في تحديد مهاراته، ووضع قوائم بالمهارات التي يمكن تنميتها من قبل المعلمين، ومنهم معلمو الثقافة الإسلامية، وهناك العديد من التصنيفات لمهارات التفكير الناقد، ومنها:

أولاً: تصنيف إنيس (Ennis,1985) فقد حدد مهارات التفكير الناقد في (12) مهارة، هي كما يأتي:

1- التمييز بين الحقائق والآراء الشخصية.
2- التمييز بين المعلومات المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة.
3- تحليل الحجج.
4- تحديد دقة العبارة.
5- تحديد معايير مصداقية مصدر المعلومات.
6- تعريف المصطلحات.
7- اكتشاف العبارات والحجج الضمنية.
8- اكتشاف الفرضيات الضمنية.
9- اكتشاف المغالطات أو أخطاء الاستدلال.
10- تحديد موضع التناقض.
11- تقويم البرهان.
12- التنبؤ بالنتائج.

ثانياً: استعرض نيدلر(Kneedler,1985) (المشار إليه في قطامي، 2007) (12) مهارة من مهارات التفكير الناقد، وهي:

1- القدرة على تحديد المشكلات والمسائل المركزية، وهذا يسهم في تحديد الأجزاء الرئيسة للبرهان أو الدليل.

2- تمييز أوجه الشبه وأوجه الاختلاف، وهذا يسهم في القدرة على تحديد الخصائص المميزة، ووضع المعلومات في تصنيفات للأغراض المختلفة.

3- تحديد المعلومات المتعلقة بالموضوع والتحقق منها، وتمييز المعلومات الأساسية عن المعلومات الهامشية الأقل ارتباطاً.

4- صياغة الأسئلة التي تسهم في فهم أعمق للمشكلة.

5- القدرة على تقديم معيار للحكم على نوعية الملاحظات والاستنتاجات.

6- القدرة على تحديد ما إذا كانت العبارات أو الرموز الموجودة مرتبطة معاً ومع السياق العام.

7- القدرة على تحديد القضايا البدهية، والأفكار التي لم تظهر بصراحة في البرهان والدليل.

8- تمييز الصيغ المتكررة.

9- القدرة على تحديد موثوقية المصادر.

10- تمييز الاتجاهات، والتصورات المختلفة لوضع معين.

11- تحديد قدرة البيانات، وكفايتها، ونوعيتها في معالجة الموضوع.

12- التنبؤ بالنتائج الممكنة، أو المحتملة، من حدث أو مجموعة من الأحداث.

ثالثاً: صنف الباحثان أودل ودانيالز (Udall & Daniels, 1991) مهارات التفكير الناقد في ثلاث فئات، وهي:

1- مهارات التفكير الاستقرائي.

2- مهارات التفكير الاستنباطي.

3- مهارات التفكير التقويمي.

رابعاً: استعرض سعادة (2006) عدداً من مهارات التفكير الناقد، والتي تمثلت في الآتي:

1- الاستنتاج.

2- الاستقراء.

3- تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة.

4- المقارنة والتباين، أو التناقض.

5- تحديد الأولويات.

6- التتابع.

7- التمييز، وتضم هذه المهارة، مهارات فرعية أخرى هي:

أ- التمييز بين الحقيقة والرأي.

ب- التمييز بين المصادر الصحيحة والمصادر غير الصحيحة.

ج-التمييز بين المعلومات ذات الصلة، والمعلومات غير ذات الصلة.

د- التمييز بين الافتراضات والتعميمات.

ه- التمييز بين التفكير الاستقرائي، والتفكير الاستنتاجي.

8- التعرف إلى وجهات النظر.

9- التحقق من التناسق، أو عدم التناسق في الحجج والبراهين.

10- تحليل المجادلات.

مما سبق يتضح عدم الاتفاق بين المربين حول مهارات التفكير الناقد، ولعل ذلك يرجع إلى طبيعة هذا النوع من التفكير لما يتضمنه من مظاهر متعددة، فبعض مهارات التفكير الناقد تتضمن سلوكاً معرفياً كالتعرف، والتمييز، والتفسير، والتعليل، والبعض الآخر يتضمن سلوكاً انفعالياً كالتقدير، والتقييم، والإدعاء، كما يتضح أن هناك تشابهاً، أو التقاءً بين مهارات التفكير الناقد، وخطوات حل المشكلات، وأنواع التفكير الأخرى.

وعلى الرغم من تلك الاختلافات إلا أن المربين اتفقوا في بعض مهارات التفكير الناقد، ومنها:

1- القدرة على الاستنتاج.

2- القدرة على الاستدلال.

3- القدرة على جمع المعلومات والأدلة والبراهين.

4- القدرة على التفسير.

5- الموضوعية وعدم التحيز.

6- القدرة على إصدار الأحكام.

7- القدرة على ربط الأسباب بالنتائج.

8- القدرة على تقويم المناقشات.

وعلى هذا قام الباحث بإعداد قائمة تحوى (15) مهارة للتفكير الناقد (انظر الملحق أ) تتناسب مع مادة الثقافة الإسلامية للصف الثاني عشر، والتي يمكن تعريف كل مهارة منها، على النحو الآتي:

1- **مهارة الاستنتاج:** هي تلك المهارة، أو القدرة العقلية التي نستخدم فيها ما نملكه من معارف ومعلومات من أجل الوصول إلى نتيجة ما، وهي عبارة عن طريقة تعليمية تقوم على دراسة ومناقشة القواعد العامة خلال تطبيقها على القضايا الخاصة، وذلك للتحقق من صحة الأخيرة، كما تعرف أيضاً بأنها: تلك الطريقة التي تنقل المتعلم من الكل إلى الجزء ومن القاعدة العامة إلى الأمثلة الجزئية الصغيرة (سعادة،2006).

2- **مهارة الاستقراء:** هي عملية استدلال عقلي تنطلق من فرضية أو مقولة أو ملاحظة، وتتضمن القيام بإجراءات مناسبة لفحص الفرضية من أجل نفيها أو إثباتها، أو التوصل إلى نتيجة أو تعميم بالاستناد إلى الملاحظة، أو المعطيات المتوفرة(حسين وفخرو،2002).

3- **مهارة التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية:** الفكرة الرئيسة هي العبارة التي تمثل أهمية كبيرة للموضوع العام الذي يتحدث عنه النص، أو هي تلخيص لمحتوى النص، إذا كان النص يحتوي على موضوع عام وأساسي واحد، أما إذا كان النص يحتوي على موضوعين أساسيين فإن الربط بينهما يمثل الفكرة الرئيسة.

4- **مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة بالموضوع:** أي تحديد ما إذا كانت المعلومات أو المعارف التي يتم الحصول عليها ذات علاقة، أو أنها لا تمت بصلة لموضوع المناقشة، والموقف التعليمي الذي تقوم عليه هذه المهارة (سعادة، 2006). أوهي مقدرة المتعلم على فرز المعلومات ذات العلاقة بمتطلبات الوصول إلى حل المشكلة من تلك المعلومات الهامشية أو المضللة (جروان،2007).

5- **مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي:** وتعكس مدى تمكن الفرد من التعرف على الأقوال أو التعبيرات التي تعد حقائق ثابتة، وتلك التي تعبر عن وجهات نظر أو آراء قائليها أو ناقليها(سعادة، 2006).

6- **مهارة المقارنة:** وتعرف بأنها: تلك المهارة التي تستخدم لفحص شيئين، أو فكرتين، أو موقفين لاكتشاف أوجه الشبه ونقاط الاختلاف بينهما (سعادة، 2006).

7- **مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة:** هي المهارة التي تستخدم لتحديد العلاقات السببية بين الحوادث المختلفة (سعادة، 2006).

8- **مهارة تحديد الأولويات:** يمكن تعريفها بأنها: تلك المهارة التي يتم عن طريقها وضع الأشياء، أو الأمور في ترتيب معين حسب أهميتها(سعادة، 2006). وهي العملية التي يقوم من خلالها المفكر بتحديد أكثر العوامل أهمية بالنسبة للموضوع المنوي التفكير فيه (حسين وفخرو،2002).

9- **مهارة تحديد الأدلة التي تدعم فرضية ما:** وتعرف هذه المهارة بأنها: إقامة الدليل، والحجة أو السبب الداعم لرأي أو قرار أو اعتقاد (جروان،2007).

10- **مهارة جمع المعلومات ذات الصلة بالموضوع:** يمكن تعريف هذه المهارة بأنها: المهارة التي يكلف الطلبة فيها بجمع المعلومات المتعلقة بالموضوع المطروح للنقاش (الغنبوصي، 2006).

11- **مهارة التنبؤ:** هي المقدرة على قراءة البيانات أو المعلومات المتوافرة والاستدلال من خلالها على ما هو أبعد من ذلك(جروان،2007) كما تعرف بأنها تلك المهارة التي تستخدم من جانب شخص ما يفكر فيما سيحدث في المستقبل (سعادة، 2006).

12- **مهارة طرح البدائل المناسبة:** هي القدرة على اقتراح بدائل متنوعة، وإيجاد حلول مختلفة للمشكلات أو المواقف، تتناسب وطبيعة المشكلة أو الموقف، وتؤدي إلى حلها أو تقليل ضررها.

13- **مهارة التقويم وإصدار الإحكام:** هي تلك المهارة التي يتم استخدامها من أجل تطبيق معلومات معطاة، واستنتاجات مقدمة للوصول إلى أحكام عامة، أو

حلول نهائية، كما تعرف بأنها: الحكم النهائي المبني على البيانات، أو المعلومات التي تم تجميعها بعد عرضها بشكل واضح(سعادة، 2006).

14- **مهارة تفسير النتائج التي تم التوصل إليها:** تناول الظواهر والمشكلات تناولاً عقلياً يرمي إلى اكتشاف، أو تصور العلاقات القائمة بينها، وبين غيرها من المتغيرات، والحكم على الشواهد والأدلة، والتمييز بين التعميمات التي تبررها الأدلة والتي لا تبررها(حسين وفخرو، 2002).

15- **مهارة اتخاذ القرار في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها:** وتعرف بأنها: القدرة على التفاعل مع الموقف الحالي، ورؤيته بشكل أوسع من أجل الوصول إلى قرار سليم (حسين وفخرو، 2002).

8.1.2 أساليب تنمية مهارات التفكير الناقد.

إن النجاح في ميدان التفكير الناقد متوقف على الأساليب التدريسية التي يمكن أن يقدم خلالها هذا النوع من التفكير، إذ إن روعة وجودة الأسلوب التدريسي يسهم بدرجة كبيرة في توصيل المهارات، أو المعلومات إلى الطالب، ويثير تفكيره، ويحفزه على إتقان المهارات اللازمة.

ونظراً لكثرة هذه الأساليب وتنوعها، فإن الباحث يركز في هذا الجانب على عدد منها، وهي: العصف الذهني، والحوار والمناقشة، والتعلم التعاوني، وحل المشكلات، ويمكن توضيحها كما يأتي:

1- أسلوب العصف الذهني:

العصف الذهني هو:

"**عملية عقلية يقوم فيها الطلبة بإطلاق العنان للتفكير بحرية تامة في مسألة، أو مشكلة ما، بحثاً عن أكبر عدد من الحلول الممكنة، واختيار المناسب منها، بعد مرحلة فرز وتقويم جماعية" (وزارة التربية والتعليم، 2004، ص. 48).**

والمتمعن في مصادر التربية الإسلامية يجد أنها تثبت استخدام رسول الله ﷺ لهذا الأسلوب مع أصحابه، والشاهد التالي من سيرته ﷺ يوضح ذلك: فعن عبدالله ابن عمر رضي الله عنهما ، أن رسول الله ﷺ قال: إن من الشجر شجرة لا يسقط ورقها، وهي

مثل المسلم، حدثوني ما هي؟ فوقع الناس في شجر البادية، ووقع في نفسي أنها النخلة، قال عبد الله: فاستحييت، فقالوا: يا رسول الله أخبرنا بها، فقال رسول الله ﷺ: هي النخلة، قال عبد الله: فحدثت أبي بما وقع في نفسي، فقال: لأن تكون قلتها أحب إلي من كذا وكذا" (البخاري، 2000، حديث رقم. 131، ص. 14).

من خلال الشاهد السابق يلحظ استخدام الرسول الكريم ﷺ هذا الأسلوب في موقف جماعي وليس فردي؛ من أجل تحقيق التعليم المتمثل في معرفة فضل المسلم، وذلك بطريقة استثارة عقول المشاركين الذين تفاعلوا بذكر مسميات شجر البوادي، ثم وجه النبي ﷺ انتباههم إلى شجرة النخيل، ومن يلاحظ ما ذكر يجد أن الخطوات التي اتبعها الرسول الكريم ﷺ هي الخطوات المتبعة في أسلوب العصف الذهني بمسماه الحديث، من حيث عرض مشكلة ما على مجموعة من الأفراد، ومن ثم استثارتهم من أجل إيجاد وطرح أكبر عدد من الحلول الممكنة، دون تقييد الأفراد بنمط معين من الحلول، بعدها يتم مناقشة جميع المقترحات، واختيار الحل المناسب من بينها.

ويبرز دور أسلوب العصف الذهني في تنمية مهارات التفكير الناقد من حيث إنه:

أ- يستثير التفكير إلى أقصى درجاته عن طريق استمطار الأفكار، ثم طرح الحلول، والمفاضلة بينها لاختيار أحسنها، وهذا ينمي مهارات التفكير العليا، التحليل، والتركيب، والتقويم، وهي من مهارات التفكير الأساسية.

ب- يسهم بشكل فاعل في تنمية مهارة فرض الفروض، وطرح الحلول؛ لأنه يعمل على جمع أكبر قدر من الحلول الممكنة للمشكلة موضوع النقد (الراشدي، 2006).

ج-يسهم في تنمية مهارة التقويم عن طريق المفاضلة بين الحلول المقترحة، واختيار أنسبها لحل المشكلة (عليان، 2000).

د- يسهم في زيادة التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالمعلومات لفترة طويلة من الزمن، بحيث تصبح المعلومة راسخة في الأذهان(الزعبي، 2003).

2- أسلوب الحوار والمناقشة:

يعرف أسلوب الحوار والمناقشة بأنه:

"**عملية التفاعل بين الأفكار والحقائق التي تحدث بين مجموعة من الأشخاص؛ بغرض زيادة فهمهم للموضوع المطروح للمناقشة، والوصول فيه إلى نتيجة يوافق عليها الجميع**" (**عليان، 2000، ص. 80**).

وأسلوب الحوار والمناقشة أسلوب قديم حديث في الوقت نفسه، استخدم قديماً وما يزال من أشهر الأساليب التربوية في إثارة التفكير، ولفت الأنظار، للتمييز بين الخير والشر، والصواب والخطأ، ويصل بها إلى الإقناع والاقتناع، ومن أمثلته في السنة النبوية حديث أبي أمامة ﷺ: إن فتى شاباً أتى النبي ﷺ فقال: يا رسول الله ائذن لي بالزنا، فأقبل عليه القوم فزجروه، قالوا: مه مه، فقال: أدنه، فدنا منه قريباً، قال: فجلس، قال: أتحبه لأمك؟ قال: لا والله، جعلني الله فداءك، قال: ولا الناس يحبونه لأمهاتهم، قال: أفتحبه لابنتك؟، قال: لا والله يا رسول الله، جعلني الله فداءك، قال: ولا الناس يحبونه لبناتهم، قال: أفتحبه لأختك؟ قال: لا والله، جعلني فداءك، قال: ولا الناس يحبونه لأخواتهم، قال: أفتحبه لعمتك؟ قال: لا والله، جعلني الله فداءك، قال: ولا الناس يحبونه لعماتهم، قال: أفتحبه لخالتك؟، قال: لا والله، جعلني الله فداءك، قال: ولا الناس يحبونه لخالاتهم، قال: فوضع يده عليه، وقال: اللهم اغفر ذنبه، وطهر قلبه، وحصن فرجه، فلم يكن بعد ذلك الفتى يلتفت إلى شيء"(ابن حنبل، 1998، حديث رقم. 22564، ص. 1642).

وفي هذا الحديث استخدم الرسول ﷺ أسلوب الحوار والمناقشة والإقناع، "**وراعى فيه الشروط التي تساعد على نجاحه، وكان ﷺ أنموذجاً يحتذى بأدائه الحوار الحر، الذي يدلي فيه كل فرد برأيه، حتى يصلوا جميعاً للرأي الأمثل الذي يوافق عليه الجميع باقتناع وتسليم**"(**عليان، 2000، ص. 82**)

ويساعد أسلوب الحوار والمناقشة في تنمية مهارات التفكير الناقد في جوانب متعددة منها، إنه:

أ- ينمي مهارة تحديد المشكلة بدقة.

ب- يعتمد على قوة الدليل والبرهان، فهو ينمي مهارة تحديد قوة الدليل والبرهان، وهي إحدى مهارات التفكير الناقد.

ج-يسهم في تنمية مهارة الاستماع الناقد؛ لأن الحوار يتطلب الاستماع الجيد، ونقد ما يطرحه الطرف الآخر، ولا شك أن هذا ينمي مهارة الاستماع الناقد.

د- يحقق تنمية مهارة السؤال صياغة وتحديداً؛ لأنه يعتمد في المناقشة بين الأطراف على طريقة السؤال والجواب.

ه- ينمي مهارة التقويم عن طريق تقويم النتائج التي تم التوصل إليها عن طريق الحوار(الراشدي، 2006).

3- أسلوب التعلم التعاوني:

يعرف (الحارثي، 2002) أسلوب التعلم التعاوني بأنه:

"عبارة عن التعلم في مجموعات تعاونية غير متجانسة مكونة من (3 - 4) أشخاص يعملون معاً تحت إشراف المعلم، أو ضمن إطار من التعاون الذاتي داخل المجموعة، من أجل أن يساعد بعضهم بعضاً في عملية التعلم"(الحارثي، 2002، ص. 19).

ويرجع أصل هذا الأسلوب في التربية الإسلامية إلى قول الله تعالى:﴿ وَتَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡبِرِّ وَٱلتَّقۡوَىٰۖ وَلَا تَعَاوَنُواْ عَلَى ٱلۡإِثۡمِ وَٱلۡعُدۡوَٰنِۚ وَٱتَّقُواْ ٱللَّهَۖ إِنَّ ٱللَّهَ شَدِيدُ ٱلۡعِقَابِ ﴾ (المائدة: 2)، و"**يتضح من الآية الكريمة أن الله عز وجل حث المؤمنين على أن يكونوا متعاونين، وإيجابيين في مجتمعهم، ومن المعلوم أن للتعاون على البر صوراً متعددة من بينها التعاون في عملية التعليم والتعلم" (البكر، 2002، ص. 222).**

ويظهر دور أسلوب التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الناقد في ما يأتي:

أ- يسهم في تنمية مهارة فرض الفروض، وطرح الحلول، وذلك عن طريق المساهمة من الجميع في اقتراح الحلول بشكل جماعي، ثم اختيار أفضل هذه الحلول.

ب- ينمي مهارة اتخاذ القرار، حيث يتعود الطالب على المشاركة في اتخاذ القرار مع أفراد المجموعة، فيعتاد اتخاذ القرار المدروس والمتأني والقائم

على حجج علمية وقناعة منطقية في جميع شؤون حياته(الراشدي، 2006).

ج-من مميزات أنه يسهم في تنمية مهارات التفكير الناقد بشكل عام عن طريق اكتساب الطالب هذه المهارات من العناصر المميزة من أفراد مجموعته التي ينتمي إليها، وذلك عن طريق الاحتكاك بهم، ومعرفة طريقة تفكيرهم، واكتساب المهارات التي يتقنونها بالمعايشة، والاندماج معهم.

د- يعتبر من الأساليب الأكثر جذباً واستثارة لإيجابية الطلبة، وتفاعلهم داخل المجموعة (بكري، 2003).

4- أسلوب حل المشكلات:

يعرف هذا الأسلوب بأنه:

"**منهج علمي يبدأ باستثارة تفكير الطالب بوجود مشكلة ما تستحق التفكير، والبحث عن حلها، وفق خطوات علمية، ومن خلال ممارسة عدد من النشاطات التعليمية"(وزارة التربية والتعليم،2004، 47).**

رغم أن هذا الأسلوب يعتبره التربويون من الأساليب الحديثة في التعليم، إلا أن المتأمل في سيرة رسول الله ﷺ يجد أنه استخدم هذا الأسلوب في تربيته لأصحابه منذ (15) قرناً من الزمان، وفق منهجية علمية، وخطوات منظمة، ومشاركة جماعية، ويمكن تأمل هذا الأسلوب من خلال مثال مشكلة: جمع الناس للصلاة في وقتها على عهد رسول الله ﷺ قبل أن يشرع الأذان، فعن أبي عمير بن أنس، عن عمومة له من الأنصار قال: اهتم النبي ﷺ للصلاة كيف يجمع الناس لها، فقيل له: انصب راية عند حضور الصلاة، فإذا رأوها آذن بعضهم بعضاً، فلم يعجبه ذلك، قال: فذكر له القنع - يعني الشبور - شبور اليهود فلم يعجبه ذلك، وقال: هو من أمر اليهود، قال: فذكر له الناقوس، فقال: هو من أمر النصارى، فانصرف عبد الله بن زيد وهو مُهْتَمٌّ لِهَمِّ رسول الله ﷺ فَأُرِيَ الأذان في منامه، قال: فغدا على رسول الله ﷺ فأخبره، فقال يا رسول الله: إني لبين نائم ويقظان، إذ أتاني آتٍ فأراني الأذان، قال: وكان عمر بن الخطاب ﷺ قد رآه قبل ذلك فكتمه عشرين يوماً، قال:

ثم أخبر النبي ﷺ فقال له: ما منعك أن تخبرني، فقال: سبقني عبد الله بن زيد فاستحييت، فقال رسول الله ﷺ: يا بلال قم فانظر ما يأمرك به عبدالله بن زيد فافعله، قال: فأذن بلال" (السجستاني، 2000، حديث رقم. 498، ص. 1259).

ويتحقق دور أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد، من خلال الآتي :

أ- يسهم في تنمية مهارة تحديد المشكلة بدقة، وهي من مهارات التفكير الأساسية، والتي يعتمد عليها الناقد في تحديد موضوع النقد قبل أن يوجه النقد، سواء بالإيجاب أو السلب.

ب- ينمي مهارة فرض الفروض وطرح الحلول، لأنها إحدى خطواته الرئيسة، فهو يربي الفرد على توليد الحلول والمبادرة، وينمي هذه المهارة لديه حتى تصبح ملكة يبدع فيها، وتسهل عليه بعد ذلك بالممارسة والمران.

ج-يحقق تنمية جيدة لمهارة ترتيب الأولويات منطقياً، عن طريق ترتيب الحلول المقترحة حسب أفضليتها، أو أقربها صلة بالموضوع، أو قوتها وجودتها، أو أي معيار يضعه الفرد للمفاضلة بين الحلول المقترحة.

د- يسهم بصورة فعالة في تنمية مهارة البحث والتنقيب لجمع الأدلة المتعلقة، وذلك عن طريق جمع المعلومات التي تسهم في توليد الحلول المقترحة، حيث إنه من المعلوم أن فرض الفروض، أو طرح الحلول، لا يمكن صياغتها إلا بعد جمع المعلومات المناسبة، والمتعلقة بالمشكلة موضوع الدراسة، وهذا بلا شك يسهم في تنمية مهارة البحث والتنقيب (الراشدي، 2006).

9.1.2 دور المعلم في تنمية مهارات التفكير الناقد.

يعد المعلم العنصر الأساسي في أي عملية تعليمية، باعتباره الركيزة الأساسية في بناء التعليم وتطويره، لذلك فإن عملية إعداده ينبغي أن تحظى بالاهتمام الكافي من كل القائمين والمشاركين في هذه العملية، لضمان جودة عملية التعليم، ولضمان تحسين نواتج عملية التعليم التي يقوم بها.

وفي هذا الصدد يؤكد نيسلر (Neisler, 2000) أن إعداد المعلم اليوم يتطلب تزويده بمهارات التفكير الناقد، كأساس لإعطاء عملية التعليم قوة تضمن تعليم الطلبة بصورة ملائمة، كما يشير بوردن ووليام (Purden & William,1998) إلـى أن العمل على تزويد المعلم بمهارات التفكير الناقد، وتدريبه على استخدام هذه المهارات في كل الإجراءات التي يقوم بها، عملية ممتدة الأثر تجاه إعـداد الطلبـة لمواجهـة تحديات المستقبل، وهي تمثل استثماراً في البشر لدى الشعوب. ولبيان هـذا الـدور يوضح الباحث في هذا الجانب صفات المفكر الناقد ودوره.

1- دور تدريب المعلمين أثناء الخدمة في تنمية مهارات التفكير الناقد:

المعلم هو الذي يقوم بتنفيذ السياسة التعليمية في المدارس، ويوكل إليه الاهتمام بالنشء وتعليمهم، وتنمية قدراتهم، وصقل مواهبهم؛ لذلك فإن وجود المعلم الكـفء أصبح من الضروريات التي لا محيص عنها، فمهما كانت جودة المناهج الدراسـية، وحداثة المباني المدرسية، إلا أنها لن تحقق الأهداف التربوية المنشودة ما لـم يكـن هناك معلم ذو كفايات تعليمية، وسمات شخصية متميزة (مقرب، 2000).

وسلطنة عمان كغيرها من الدول أبدت اهتماماً بالغاً بالمعلم، تمثل ذلـك فـي إعداد المعلمين قبل الخدمة في المؤسسات التربوية بالسلطنة، سواء كان ذلـك فـي جامعة السلطان قابوس، أو كليات التربية التابعة لوزارة التعليم العالي، بالإضافة إلى تدريبهم أثناء الخدمة، لذا، من الأهداف الرئيسة التي تنتهجها وزارة التربية والتعليم في إطار سياسة الإنماء المهني لمنتسبيها، رفع مستوى أدائهم المهني، بما يتناسـب وسياسات التنمية الشاملة في السلطنة.

وأكدت الدراسات التي قامت بها وزارة التربية والتعلـيم بالـسلطنة لمـسح الاحتياجات التدريبية أن المعلمين ذوي المهارة لهم تأثير ملحوظ على تعليم الطلبـة، وأن مساعدة المعلمين على تطوير المعارف والمهارات التي يحتاجون إليها تبدأ من برامج تدريب المعلمين الجادة والنوعية، وبالتالي فإن التنميـة المهنيـة المـستدامة تساعد المعلمين على التعلم المستمر؛ لتعزيز وإثراء وتطوير معارفهم وممارسـتهم (وزارة التربية والتعليم، 2008-أ).

ولقد قام الباحث بمراجعة وتحليل خطط الإنماء المهني لمركز التدريب الرئيس بالوزارة ومركز التدريب بمنطقة الباطنة شمال لعامي (2007 و2008)؛ للوقوف على البرامج التدريبية المنمية لمهارات التفكير الناقد بشكل صريح لجميع المواد الدراسية ومادة الثقافة الإسلامية بشكل خاص، وتوصل إلى ما يأتي:

أ- خطة الإنماء المهني لمركز التدريب الرئيس بالوزارة لعام (2007-ب): يوجد بها ستة برامج لتنمية مهارات التفكير بشكل عام، ولا يوجد بها أي برامج خاصة بتنمية مهارات التفكير الناقد بشكل صريح لجميع المواد الدراسية.

ب- خطة الإنماء المهني لمركز التدريب الرئيس بالوزارة لعام (2008-أ): يوجد بها برنامجان لتنمية مهارات التفكير بشكل عام، ولا يوجد بها أي برنامج تعرض بشكل صريح لتنمية مهارات التفكير الناقد.

ج-خطة الإنماء المهني لمركز التدريب بمنطقة الباطنة شمال لعام (2007-ج): يوجد بها برنامج واحد لتنمية مهارات التفكير الناقد ولمادة الدراسات الاجتماعية فقط.

د- خطة الإنماء المهني لمركز التدريب بمنطقة الباطنة شمال لعام (2008-ب): يوجد بها برنامج واحد ينمي مهارات التفكير العليا، ولا يوجد بها أي برنامج خاص بتنمية مهارات التفكير الناقد بشكل صريح لجميع المواد الدراسية.

ويلحظ من خلال استعراض خطط الإنماء المهني السابقة قلة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير الناقد، بصورة صريحة في البرامج التي تنفذ على مستوى الوزارة والمناطق التعليمية، مع وجود بعض البرامج التي تتناول مهارات التفكير الناقد بصورة ضمنية، عند حديثها عن مهارات التفكير عموماً، الأمر الذي يدعو إلى التأكيد على أهمية طرح برامج على شكل دورات تدريبية، أو مشاغل لتدريب المشرفين التربويين والمعلمين على مهارات التفكير الناقد.

2- صفات المفكر الناقد:

لقد أورد بعض الباحثين الاختصاصيين في علم النفس التربوي قائمة بالخصائص والسلوكيات البارزة في وصف الشخص الذي يفكر تفكيراً ناقداً (جروان، 2007؛ قطامي، 2004)، وهي:

أ- منفتح على الأفكار الجديدة الأصيلة.

ب- لا يجادل في أمر عندما لا يعرف شيئا عنه.

ج-يعرف متى يحتاج إلى معلومات أكثر حول شيء ما.

د- يعرف الفرق بين نتيجة "ربما تكون صحيحة" ونتيجة "لا بد أن تكون صحيحة".

ه- يعرف بأن لدى الناس أفكاراً مختلفة حول معاني المفردات.

و-يحول تجنب الأخطاء الشائعة في استدلاله للأمور.

ز-يتساءل عن أي شيء يبدو غير معقول، أو غير مفهوم له.

ح-يحاول فصل التفكير العاطفي عن التفكير المنطقي.

ط-يحاول بناء مفرداته اللغوية بحيث يكون قادراً على فهم ما يقوله الآخرون، وعلى نقل أفكاره بوضوح.

ي- يتخذ موقفاً، ويتخلى عن موقف عند توافر أدلة وأسباب كافية.

ك- يأخذ جميع جوانب الموقف بالقدر نفسه من الأهمية.

ل- يبحث عن الأسباب والدلائل.

م- يتعامل مع مكونات الموقف المعقد بطريقة منظمة.

ن- يستخدم مصادر علمية موثوقة، ويشير إليها.

س- يبقى على صلة بالنقطة الأساسية، أو جوهر الموضوع.

ع- يعّرف المشكلة بوضوح.

ف- يتخذ قراراً مبنيا على أسس ومعايير محددة.

ويرى فيرت (Ferrett, 2000) أن هناك العديد من خصائص المفكر الناقد لعل من أبرزها القدرة على توجيه الأسئلة ذات الصلة الوثيقة بالموضوعات التي تتم معالجتها أو القضايا التي يتم البحث فيها، وإصدار الأحكام على ما يتم سماعه أو

قراءته من بيانات أو مجادلات، والاعتراف بجوانب النقص في الفهم أو الاستيعاب أو المعلومات اللازمة، ويهتم المفكر الناقد باكتشاف الحلول الجديدة للمشكلات التي يواجهها، ويستمع إلى ما يقوله ويبديه الآخرون، بالإضافة إلى تقييم الذات وتعديل الآراء وفقاً لما يحصل عليه من حقائق جديدة.

3- دور المعلم في إكساب الطلبة مهارات التفكير الناقد:

إن للمعلم دوراً كبيراً في تنمية التفكير لدى المتعلم، وتحفيزه على إعمال فكره، وتوظيف قدراته العقلية، واستغلال طاقاته الذهنية إلى أقصى غاية يمكن الوصول إليها، فهو المخطط للعملية التعليمية والمنظم لها، والمقوم لنواتجها، ولا يمكن تنمية التفكير في البيئة التعليمية بمنأى عن المعلم؛ لأن المعلم هو أحد مكونات البيئة التعليمية، وعامل رئيس في العملية التعليمية، وإذا كان الحال كذلك، فلا بد للمعلم أن يتحلى بالسلوكيات التي تعين على تنمية التفكير لدى المتعلم، وتحفزه على توظيف قدراته العقلية، واستغلال طاقاته الذهنية والتي منها على سبيل المثال لا الحصر (جروان، 2007):

أ- **مراعاة الاستماع للطلبة:** إن الاستماع للطلبة يمكن المعلم من التعرف على أفكارهم وآرائهم وتصوراتهم عن قرب.

ب- **احترام التنوع والانفتاح:** تتطلب تنمية التفكير إدماج الطلبة في عملية التفكير ذاتها التي يقومون بتعلمها، أو وضعهم في مواقف تحتاج منهم ممارسة نشاط التفكير، وليس إشغالهم في البحث عن إجابة صحيحة لكل سؤال، لذلك فإن المعلم الذي يلح على الامتثال والتوافق مع الآخرين في كل شيء يقتل التفكير لدى الطلبة.

ج- **تشجيع المناقشة والتعبير:** يحتاج الطلبة دائماً إلى فرص للتعبير عن آرائهم، ومناقشة وجهات نظرهم مع زملائهم ومعلميهم، وعلى المعلم أن يهيئ لطلبته فرصاً للنقاش، ويشجعهم على المشاركة فيه.

د- **تقبل أفكار الطلبة:** يتأثر التعليم الذي يهدف إلى تنمية التفكير بكثير من العوامل التي تتراوح بين العواطف، والضغوط النفسية، والثقة بالنفس، وصحة الطالب، وخبراته الشخصية، وبين اتجاهات المعلم نحو طلبته. لهذا

فإن المعلم مطالب بأن يلعب أدواراً عدة، من بينها دور الأب والمرشد والصديق والقائد. وعندما يتقبل المعلم أفكار الطلبة بغض النظر عن درجة موافقته عليها، فإنه يؤسس بذلك بيئة صفية تخلو من التهديد، وتدعو الطلبة إلى المبادرة والمشاركة، وعدم التردد في التعبير عن أفكارهم.

ه- **إعطاء وقت كاف للتفكير:** عندما يعطي المعلم طلبته وقتاً كافياً للتفكير في المهمات التعليمية، فإنه يرسخ بذلك بيئة محفزّة للتفكير التأملي.

و-**تنمية ثقة الطلبة بأنفسهم:** تطور الثقة بالنفس نتيجة للخبرات الشخصية، وعندما تتوافر لدينا الثقة بأنفسنا، فإننا قد ننجح في حل مشكلات تتجاوز توقعاتنا. أما عندما نفقد الثقة بأنفسنا فإننا قد نخفق في معالجة مشكلات بسيطة. لذلك فإن المعلم مطالب بتوفير فرص لطلبته يكتسبون من خلالها خبرات ناجحة في التفكير حتى تنمو ثقتهم بأنفسهم، وتتحسن قدراتهم ومهاراتهم التفكيرية.

ز-**إعطاء تغذية راجعة إيجابية:** يحتاج الطلبة عندما يمارسون نشاطات التفكير إلى تشجيع المعلم، ودعمه حتى لا تهتز ثقتهم بأنفسهم. ويستطيع المعلم أن يقوم بهذه المهمة دون أن يحبط الطلبة، أو يقسو عليهم إذا التزم بالمنحى التقويمي الإيجابي بعيداً عن الانتقادات الجارحة، أو التعليقات.

ح- **تثمين أفكار الطلبة:** من الطبيعي أن يواجه المعلم مواقف كثيرة عندما يكون التركيز على تعليم التفكير في صفوف خاصة بالطلبة الموهوبين أو المتفوقين، والمعلم الذي يهتم بتنمية تفكير طلبته لا يتردد في الاعتراف بأخطائه، أو التصريح بأنه لا يعرف الإجابة عن سؤال ما، كما أنه لا يتوانى عن التنويه بقيمة الأفكار التي يطرحها الطلبة.

بالإضافة إلى ضرورة أن يكون للطالب نفسه دور حيوي في نجاح عملية التفكير، بتحليه بالطموح والدافعية، وعلو الهمة، والثقة بقدراته وإمكانياته مبتعداً عن النظرة السلبية لنفسه، غير خائف من الظهور على مسرح الحياة، ويؤكد (الحارثي، 2001):

"إن احترام الطالب لنفسه وثقته بقدراته تعد عاملاً قوياً في تقدمه العلمـــي، فقد دلت الأبحاث الميدانية أن احترام الطالب لنفسه وقدراته تعد شرطاً ضـــرورياً لحصول الطالب على درجات عالية في التحصيل العلمي"(الحـــارثي، 2001، ص. 339).

4- دور المعلم في تهيئة البيئة الصفية المنمية لمهارات التفكير الناقد:

ترتبط البيئة الصفية الداعمة للتفكير الناقد بأسلوب المعلم فـــي تنظـــيم وإدارة المحاور الأساسية التي تشكل المناخ العام للصف: مثل تنظيم وتوزيع أنشطة الطلبة في ضوء الوقت والحيز والأدوات... إلخ.

لذا يؤكد كلينز (Klenz, 2003) على إن جزءاً كبيراً من منهجية التـــدريس المصممة للمساعدة في تطوير التفكير الناقد هي طبيعة البيئة المتوفرة فـــي الغرفـــة الصفية، والتي تتصف بأنها تدعم الأمان النفـــسي للمتعلمـــين، والحريـــة الفكريـــة، واحترام الفرد الآخر، وبطبيعة الحال يساعد المعلم في تكوينها.

ويؤكد (إبراهيم، 2006) على:

"إن علينا أن نقر بأن الفرصة الحقيقة لتنمية التفكير تنبع أساســاً مـــن الغرفة الدراسية، سواء أكان ذلك بالنسبة للمعلم أم المتعلم ولعل من مظاهر تطوير مناخ مناسب لتعليم التفكير الناقد في الغرفة الصفية العمل علـــى زيـــادة الرغبـــة والدافعية لدى الطلبة، إضافة إلى ربط التعلم باحتياجـــاتهم اليوميـــة "(إبـــراهيم، 2006، ص. 247).

10.1.2 معوقات التفكير الناقد.

إن الارتقاء بتفكير الفرد إلى مستوى التفكير الناقد يتطلب عناية من الفرد بذاته، وتربية سليمة من الأسرة، وتوجيهاً وممارسة في المدرسة، ودعماً من المجتمع؛ ليتحقق للمجتمع مخرجات تتمتع بروح النقد، واحترام الرأي والرأي الآخر.

وفي حال اختلال أدوار هذه المنظومة، فإنها تشكل عبئاً، وتقف معوقاً أمام تحقيق التفكير الناقد. ويمكن حصر بعض المعوقات العامة في النقاط الآتية:

أ- **الجهل:** الجهل بالقضية موضع النقد من أكبر معوقات التفكيـــر الناقـــد، فـــلا يتصور من أحد أن يكون تفكيره سليماً، ونقده صـــواباً فـــي قـــضية يجهـــل

أبعادها؛ لذا وجب للتغلب على هذا المعوق التركيز على العلم والتعلم، والاستعانة بالمختصين في كل جانب من جوانب النقد، امتثالاً لقول الله تعالى: ﴿ وَمَآ أَرۡسَلۡنَا مِن قَبۡلِكَ إِلَّا رِجَالٗا نُّوحِيٓ إِلَيۡهِمۡۚ فَسۡـَٔلُوٓاْ أَهۡلَ ٱلذِّكۡرِ إِن كُنتُمۡ لَا تَعۡلَمُونَ ﴾ (النحل: 43) (الراشدي، 2006).

ب- **التقليد المذموم:** هو التقليد الذي يؤدي إلى تعطيل ملكات التفكير، ويؤصل التبعية المطلقة في السلوك والتصرفات، والقبول من الآخرين، دون نقاش، والتسليم لما يقولون، دون مطالبة بحجة علمية أو برهان جلي. ولعلاجه ينبغي إشاعة روح النقد بين الناس على أنه ظاهرة صحية، وتربية النشء على روح البحث العلمي في قبول الأمور وبحثها ونقاشها، وعدم قبول قول كائن من كان، في أي أمر من الأمور، ما لم يكن له مستند شرعي، أو يقوم عليه دليل علمي.

ج-**الاستكبار:** ويقصد به الامتناع عن قبول الحق معاندة وتكبراً (ابن منظور، 1997، ص. 126)، قال الله تعالى: ﴿ وَإِنِّي كُلَّمَا دَعَوۡتُهُمۡ لِتَغۡفِرَ لَهُمۡ جَعَلُوٓاْ أَصَٰبِعَهُمۡ فِيٓ ءَاذَانِهِمۡ وَٱسۡتَغۡشَوۡاْ ثِيَابَهُمۡ وَأَصَرُّواْ وَٱسۡتَكۡبَرُواْ ٱسۡتِكۡبَارٗا ﴾ (نوح:7). لذا ينبغي تربية النشء على التواضع، وغرس روح اللين فيهم، وتخويفهم من عاقبة الكبر والمتكبرين عن طريق ذكر سيرهم لهم؛ ليأخذوا منها العبرة والعظة.

ولقد أشارت تساي (Tsai, 1996) إلى مجموعة من الصعوبات التي يمكن أن تواجه المعلم والطالب عند ممارسة وتطبيق مهارات التفكير الناقد، يمكن إجمالها في النقاط الآتية:

أ- قلة توافر برامج معدة خصيصاً لتعليم التفكير الناقد بمهاراته الخاصة على شكل دروس مشروحة بدقة، وموضحة بأمثلة وتمارين.

ب- قلة توافر أدلة ترشد المعلم لكيفية تعليم مهارات التفكير الناقد، وتوضح دوره ودور الطالب في عملية تعلم، وتعليم مهارات التفكير الناقد.

ج–قلة الاختبارات والمقاييس الموثوقة التي تقيس مهارات التفكير الناقد للمجتمعات المتباينة؛ إذ إن معظم اختبارات ومقاييس مهارات التفكير الناقد مستوردة، وغير مناسبة لكثير من البيئات.

د– غياب التأهيل العلمي والتربوي للمعلم المطلوب منه تنمية مهارات التفكير الناقد.

ه– غياب الدافعية لدى المعلم، والمتعلم مما يدفعهما إلى الملل، وعدم قدرتهما على تنفيذ تعليم منمي لمهارات التفكير.

كما أشار البادي (2007) إلى مجموعة من معوقات التفكير المتعلقة بالمناهج الدراسية، لخصها الباحث فيما يأتي:

1- معوقات خاصة بالأهداف التربوية، وتتلخص في الآتي:

أ- إكساب المتعلم أنماط التفكير البسيطة، وإهمال أنماط التفكير العليا.

ب- التركيز على مهارات الحفظ والفهم، وإهمال مهارات التطبيق والتحليل والتركيب وغيرها.

ج- التركيز على الجانب النظري، وإهمال الجانب العملي في التعليم.

2- معوقات خاصة بالأساليب التربوية، وتتلخص في استخدام أساليب تربوية:

أ- لا تحترم قدرات الطلبة وعقولهم وذواتهم.

ب- لا تشجع الطلبة ولا تحفزهم على تطوير طاقاتهم وإمكاناتهم وتعزيز ثقتهم بقدرتهم على عملية التعلم.

ج- لا تتيح للطلبة ممارسة مستويات التفكير العليا.

3- معوقات خاصة بالمحتوى التعليمي، وتتلخص في الآتي:

أ- يخلو من القضايا والمشكلات التي تهم المتعلمين.

ب- قلة الخبرات وعدم تنوعها.

ج- لا يشجع على توظيف واستغلال مصادر المعرفة المختلفة.

د- لا يراعي الفروق الفردية.

4- معوقات خاصة بالتقويم التربوي، وتتلخص في الآتي:

أ- عدم الشمولية والتنوع في أنشطة التقويم، بشكل يضمن قياس مختلف المعارف والمهارات لدى الطلبة بدرجة دقيقة.

ب- اعتبار التقويم عملية ختامية تنتهي بإصدار الأحكام على الطلبة.

ج- عدم اشتمال التقويم على نشاطات تمكن الطلبة من تقويم قدراتهم المختلفة بأنفسهم.

د- يركز على القدرات العقلية الدنيا.

وفي الختام يضاف إلى ما سبق أن عملية تعليم التفكير الناقد، والتدريب عليه عملية شاقة، وتحتاج إلى صبر وحلم المعلم. ويتوقع لمن يعلم مهارات التفكير الناقد أن يواجه العديد من المشكلات قبل أن تتضح خصائص المفكر الناقد؛ لذلك فإن هناك العديد من العناصر المتعلقة بالسرعة وقلة الصبر، وعدم التفكير بعمق وتأمل، والتشبث بالآراء السابقة، وعدم القدرة على الاستماع إلى آراء الآخرين، وغيرها من العوامل تعد بمثابة معوقات لتعلم التفكير الناقد.

2.2 الدراسات السابقة

قام الباحث بمراجعة العديد من الدراسات السابقة، والتي تهتم بدور المعلم في ممارسة مهارات التفكير الناقد، وذلك لاستكشاف موقع الدراسة الحالية من الدراسات التي تمت في هذا المجال، والاستفادة منها في تحديد قائمة مهارات التفكير الناقد، وفيما يلي عرضاً لهذه الدراسات، والتي صنفها الباحث إلى ثلاثة محاور، مراعياً التسلسل الزمني وهي:

1.2.2 المحور الأول: الدراسات التي تناولت ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد.

دراسة (عنابي، 1991) التي هدفت إلى معرفة مظاهر التفكير الناقد في السلوك التعليمي الصفي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية في الأردن، حيث قامت الباحثة بتقنين بطاقة ملاحظة لقياس مهارات التفكير الناقد من خلال كلام

المعلم التعليمي داخل البيئة الصفية، حيث صنفت بطاقة الملاحظة إلى خمس مهارات وهي: القدرات، والمهارات، والاتجاهات، والمفاهيم، والتعميمات، ثم لاحظت الباحثة السلوك الصفي لـ(38) معلماً ومعلمة، تم اختيارهم من مجتمع قوامه (706) معلماً ومعلمة، وتوصلت إلى أن مظاهر التفكير الناقد في التدريس الصفي لدى معلمي الرياضيات وصلت إلى نسبة مقدارها (41%) وهذا يعني أن مظاهر التفكير الناقد كانت أقل من نصف جملة المهارات المطلوبة لجميع المعلمين، وأوصت الباحثة بإعادة النظر في مناهج المرحلة الثانوية، وبخاصة مناهج الرياضيات، بحيث تهتم بطريقة التفكير الناقد، وتوجيه المعلمين لتعليم الرياضيات، باستخدام مهارات التفكير الناقد، أثناء تخطيطهم للتعلم والتعليم الصفي.

هدفت دراسة (كرم، 1992) إلى تحديد دور المدرس في تنمية التفكير الناقد بالمواد الدراسات الاجتماعية بدولة الكويت. وبنيت فرضيات الدراسة على البحث عن الاختلاف بين مدرسي ومدرسات المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية، في ضوء متغيرات المؤهل الأكاديمي والخبرة التدريسية ثم النظام التعليمي. وكانت عينة الدراسة وعددها (129) معلماً ومعلمة. هذا وتمت معالجة البيانات إحصائياً من خلال تحديد متوسط الاستجابات، والانحرافات المعيارية، وتم تطبيق الاختبار التائي (T-Test) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات، والدلالة الإحصائية لهذه الفروق.

وقد جاءت نتائج البحث على النحو الآتي:

1-تؤكد وجود فروق بين المعلمين والمعلمات، من حيث الجنس في تنمية مهارات التفكير الناقد لصالح المعلمات، في حين لم تظهر فروق ذات دلالة بالنسبة لمتغيرات المؤهل الأكاديمي، والخبرة، ونظام التعليم.

2- تدعم الاتجاه الموجب لدى العينة، نحو أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد، من خلال مكوناتها المختلفة.

وجاءت توصيات الدراسة تحث على الاهتمام بمهارات التفكير الناقد، وإدراجها ضمن برامج إعداد المعلمين، أو إعداد دورات تدريبية أثناء الخدمة، مع المراجعة المستمرة للمناهج الدراسية لشمولها لمهارات التفكير الناقد.

كما هدفت دراسة كريستنسن (Christensen, 1994، المشار إليه في المساد، 1997) إلى معرفة مهارات التفكير الناقد التي تمارس في طريقة تدريس معينة وفقاً لتقديرات معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية في مدارس ولاية أوهاما في الولايات المتحدة الأمريكية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية. وقد كشف الدراسة عن النتائج الآتية:

1- تفاوت ممارسة معلمي المرحلتين الابتدائية والثانوية لمهارات التفكير الناقد.
2- هناك فروق ذات دلالة إحصائية لصالح معلمي المرحلة الابتدائية في الزمن الذي يقضونه في ممارسة مهارات التفكير الناقد داخل الغرفة الصفية.
3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة معلمي المرحلتين لمهارات التفكير الناقد يعزى للخبرة والمؤهل العلمي.

هدفت دراسة (زيادات، 1995) إلى معرفة العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية ومدى اكتساب طلبتهم لمهارات التفكير الناقد في المرحلة الثانوية في الأردن، وقد تكونت العينة من (40) معلماً ومعلمة، و(1056) طالباً وطالبة من الصفين الأول والثاني الثانوي، وقد استخدم الطريقة العشوائية العنقودية في اختيار المدارس والعشوائية البسيطة في اختيار المعلمين. وقد استخدم الباحث اختبار واطسون- جلسر للتفكير الناقد. وقد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

1- إن اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية وطلبتهم من المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد أقل من المستوى المقبول تربوياً (80%).
2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية وطلبتهم، كما أسفرت عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية يعزى إلى الجنس والتخصص.
3- عدم وجود علاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد، ومدى اكتساب طلبتهم لها.

أجرت تساي (1996، Tsai) دراسة للتعرف على آراء معلمي الدراسات الاجتماعية حول مدى معرفتهم لمهارات التفكير الناقد، ومدى استخدامهم لطرق

التدريس التي تنمي تلك المهارات، وضمت عينة الدراسة (12) معلماً من معلمي الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية في الصين، أجرت معهم الباحثة مقابلات للتعرف على آرائهم حول معرفتهم لمهارات التفكير الناقد، كما قامت بملاحظتهم داخل غرفة الصف من خلال بطاقة ملاحظة، كذلك قامت بتحليل كتب الدراسات الاجتماعية تحليلاً نوعياً، وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- إن معلمي الدراسات الاجتماعية يجهلون مهارات التفكير الناقد، وظهر ذلك من خلال تباين تعريفاتهم لمفهوم التفكير الناقد.
2- إن سبعة معلمين من (12) معلماً يمارسون مهارات التفكير الناقد.
3- لم يكتسب الطلبة مهارات التفكير الناقد من خلال البرامج الدراسية في الصين؛ لأنهم يعانون من كثرة الواجبات والأعمال المدرسية.
4- عدم تضمين الكتب الدراسية لإرشادات تنمية مهارات التفكير الناقد.

هدفت دراسة (المساد، 1997) إلى تقدير معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها، وتكونت عينة الدراسة من (200) معلم ومعلمة من معلمي الدراسات الاجتماعية اختيروا بالطريقة العشوائية و(200) مدير ومديرة من مديريتي إربد الأولى ولواء الأغوار الشمالية بالأردن، ولتحقيق أغراض الدراسة قام الباحث بتطوير أداة تكونت من (35) مهارة، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

1- إن معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد عالية، وكانت ضمن المستوى المقبول تربوياً (80%).
2- إن ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد، وفقاً لتقديراتهم كانت (74%)، وهي أقل من المستوى المقبول تربوياً.
3- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مستوى الدلالة (0.05) في مدى ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد، يعزى إلى المرحلة التعليمية، أو الجنس، أو الخبرة، أو التخصص.
4- وجود علاقة قوية إيجابية بين مدى معرفة المعلمين لمهارات التفكير الناقد، وممارستهم لها، حيث بلغ معامل الارتباط بينهما (0.83).

وقد أوصى الباحث بضرورة الاستمرار في: عقد دورات تدريبية للمعلمين، وربط الجانب العملي بالنظري، وتزويد الحقل التربوي بالنشرات التربوية المتعلقة بمهارات التفكير الناقد، وطرق استخدامها، توفير أدلة تعليمية للمعلمين تركز على كيفية استخدام مهارات التفكير الناقد.

أجرى (خريشة، 2001) دراسة هدفت للتعرف على مستوى مساهمة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد، والإبداعي، لدى طلبتهم، وأثر متغيرات نوع، وخبرة، ومؤهل المعلم في ذلك، وتحديد العلاقة بين آراء المعلمين بشأن مساهمتهم، وما تم التوصل إليه من الملاحظة الصفية. وتكونت عينة الدراسة من (33) معلماً ومعلمة من معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية، أما أدوات الدراسة فكانت عبارة عن استبانة وبطاقة ملاحظة تضمنتا (55) فقرة، تمثل مظاهر السلوك التي تؤدي إلى تنمية مهارات التفكير الناقد، والإبداعي، وقد وزعت الاستبانة على عينة الدراسة لتحديد آرائهم، حول مدى إسهامهم في تنمية تلك المهارات، لدى طلبتهم، بينما استخدم الباحث بطاقة، الملاحظة أثناء زيارته للمعلمين في غرفة الدراسة. وأظهرت النتائج أن مستوى مساهمة المعلمين في تنمية مهارات التفكير، لدى طلبتهم متدن، وذلك بناءً على الملاحظة وآرائهم الشخصية. فقد كان المتوسط أقل من المستوى المقبول تربوياً، والذي حدد بـ(85%). وأظهرت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين مستوى آراء العينة تعزى للجنس، أو الخبرة، أو المؤهل، وعدم وجود اختلاف بين تقديرات المعلمين لمستوى أسهامهم، ونتائج الملاحظة الصفية.

هدفت دراسة (السليمان، 2001) إلى بيان مدى معرفة معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الناقد، ومدى اهتمامهم بها، في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (152) معلماً من معلمي المواد الاجتماعية، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث ببناء أداة مكونة من (25) مهارة من مهارات التفكير الناقد، وبعد التحقق من صدقها وثباتها، حيث بلغ معامل الثبات (0.93%)، وبعد تطبيق أداة الدراسة قام الباحث بحساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للتعرف

على مدى معرفة معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الناقد ومدى اهتمامهم به.

وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

1- إن معرفة معلمي المواد الاجتماعية بمهارات التفكير الناقد جاءت متوسطة لجميع عبارات الأداة، ما عدا عبارة "احترام آراء الآخرين".
2- إن اهتمام معلمي المواد الاجتماعية بممارسة مهارات التفكير الناقد جاءت متوسطة لجميع عبارات الأداة، ما عدا عبارة "احترام آراء الآخرين".
3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات اهتمام معلمي المواد الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد، يعزى لاختلاف الخبرات، عند مستوى (0.01).

وفي ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث أوصى بمجموعة من التوصيات كان من أهمها:

1- عقد دورات تدريبية لمعلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة، تمكنهم من معرفة فلسفة مفهوم التفكير الناقد.
2- إعادة النظر في برامج إعداد المعلمين، بحيث تتضمن مساقات عن كيفية تدريس التفكير الناقد.

هدفت دراسة (جرادات، 2002، المشار إليه في الفارسي، 2005) للتعرف على مدى توافر مهارات التفكير الناقد في محتوى الجزء الثاني في كتاب الكيمياء، وعلوم الأرض، والبيئة، للصفين التاسع والعاشر الأساسيين في الأردن، ومدى ممارستها التعليمية من وجهة نظر المعلمين الذين يدرسون هذه المادة، ومن أجل ذلك أعدت الباحثة قائمة تكونت من (20) مهارة للتفكير الناقد، في ضوئها أعدت استبانة، ثم طبقتها على عينة من (100) معلم ومعلمة، اختيرت بشكل عشوائي، ممن يدرسون الكيمياء، وعلوم الأرض، والبيئة، للصفين التاسع والعاشر الأساسيين، في مديرية التربية والتعليم لمنطقة أربد.

وأشارت النتائج إلى أن أكثر المهارات ممارسة من قبل المعلمين، هي مهارة استخراج معاني العبارات، بشكل واضح ومحدد، كذلك أظهرت النتائج عدم وجود

فروق ذات دلالة إحصائية، بين ممارسات معلمي كتابي الكيمياء، وعلـوم الأرض، والبيئة، لكل من الصفين التاسع والعاشـر الأساسـيين لمهـارات التفكيـر الناقـد، المتضمنة في محتوى الكتابين تُعزى لجنس المعلم، أو مؤهله العلمي، في حين كانت هناك فروق تعزى لخبرة المعلم، ولصالح ذوي الخبرة الأقل من (1–5) سنوات.

هدفت دراسة (البكر، 2004) إلى التعرف على مدى تحقيق معلـم العلـوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية بمدينة الريـاض فـي المملكة العربية السعودية، وتكونت عينة الدراسة من (138) معلماً ممـن يدرسـون العلوم الشرعية في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد قائمة بمهارات التفكير الناقد، وبعد تطبيق أداة الدراسة قام الباحث بحـساب التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية، والانحراف المعياري، للتعرف على مدى تحقيق معلم العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد.

وأظهرت نتائج الدراسة:

1- أن تحقيق معلم العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد أعلى من المتوسط.
2- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحقيق معلم العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد، تعزى للمؤهل التعليمي.
3- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحقيق معلم العلوم الـشرعية لمهـارات التفكير الناقد، تعزى لصالح الخبرة المرتفعة والمتوسطة.

وفي ضوء النتائج أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات أهمها: ضرورة تدريس منهج تنمية مهارات التفكير الناقد ضمن المقررات التربويـة للمرحلـة الجامعيـة، والدراسات العليا، وعقد دورات تدريبية لمعلمي العلوم الـشرعية تتنـاول طـرق وأساليب تنمية مهارات التفكير الناقد.

التعليق على دراسات المحور الأول:

بعد استعراض الدراسات السابقة في هذا المحور، يمكن الخروج ببعض النقاط التي توضح أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين البحث الحالي، مع توضيح أوجـه الإفادة من هذه الدراسات في الدراسة الحالية، وهي:

1- من حيث المنهج: اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة كل من (عنابي، 1991)، و(كـــرم، 1992)، وكريستنتـــسن (Christensen,1994)، و(زيـــادات، 1995)، و(المساد،1997)، تساي (Tsai ،1997)، و(الـــسليمان، 2001)، و(جرادات،2002)، و(خريشة،2001)، و(البكر،2004) في استخدام المنهج الوصفي التحليلي.

2- من حيث المادة الدراســية: اختلفت الدراسة الحالية مع كـل مـن دراســة (كرم،1992)، و(زيـادات،1995)، و(المـساد،1997)، وتـساي (1997، Tsai)، و(خريشة،2001)، و(السليمان،2001)، حيث طبقـت علـى مـادة الدراسات الاجتماعية، ودراسة (عنابي،1991)، حيث طبقـت علـى مـادة الرياضيات، و(جـرادات،2002) علـى الكيميـاء، واتفقـت مـع دراســة (البكر،2004) حيث طبقت على العلوم الشرعية.

3- مــن حيث المرحلة الدراسية: اتفقت الدراسة الحالية مع دراســة كـل مـن (عنابي،1991)، و(كـرم،1992)، وكريستنتـسن (Christensen,1994)، و(زيـــادات،1995)، وتـــساي (Tsai ،1997)، و(خريـــشة،2001)، و(البكر،2004) في المرحلة الدراسية التي طبقت عليهـا الدراســة، وهـي المرحلة الثانوية، في حين اختلفت مع دراسة كل مـن: (الـسليمان،2001)، و(جرادات،2002)، حيث طبقت على مرحلــة التعلـيم الأساســي (الحلقــة الثانية).

4- من حيث الأدوات: تعددت الأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة في هذا المحور بحيث اشتملت علـى الاختبـار، وبطاقــة الملاحظــة، والمقابلــة، والاستبيان، وقائمة مهارات التفكير الناقد، حسب الإجراءات التي اتبعها كـل باحث لتحقيق أهداف دراسته، فمن الدراسات التـي اسـتخدمت الاسـتبيان، وقائمة مهارات التفكير الناقد، دراسة كل من: (كـرم،1992)، وكريستنتـسن (Christensen,1994)، و(المـــساد،1997)، و(خريـــشة،2001)، و(السليمان،2001)، و(جرادات،2002)، و(البكر،2004)، ومن الدراســات التي استخدمت بطاقة الملاحظــة دراســة (عنـابي،1991)، وكريستنتـسن

(Christensen,1994)، وتساي (Tsai ،1997)، و(خريشة،2001)، ومن الدراسات التي استخدمت الاختبار، دراسة (زيادات،1995)، ومن الدراسات التي استخدمت المقابلة، دراسة تساي (Tsai ،1997)، والدراسة الحالية تتفق مع الدراسات التي استخدمت بطاقة الملاحظة، والاختبار، وقائمة مهارات التفكير الناقد.

5- **من حيث النتائج:** كشفت نتائج الدراسات التي عنيت بمعرفة درجة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد، أن درجة الممارسة تتراوح بين الضعيفة والمتوسطة، وتشكل نتائج هذه الدراسات دافعاً قوياً للباحث للكشف عن درجة ممارسة معلم الثقافة الإسلامية لمهارات التفكير الناقد في مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بسلطنة عمان، خاصة وأنه لم تجر أية دراسة تتناول درجة ممارسة المعلم لمهارات التفكير الناقد، في مرحلة ما بعد التعليم الأساسي بسلطنة عمان في جميع المواد الدراسية – في حدود علم الباحث –.

2.2.2 المحور الثاني: الدراسات التي تناولت اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الناقد.

دراسة (إبراهيم، 2001) التي هدفت للتعرف على مستوى التفكير الناقد في مادة التاريخ لدى طلبة قسمي التاريخ في كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل في العراق، وقد تكون مجتمع الدراسة، وكذا عيناتها، من جميع طلبة السنة الرابعة في الكليتين وعددهم (169) طالباً وطالبة. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث اختبار التفكير الناقد في مادة التاريخ تضمن (78) فقرة. وأظهرت نتائج الدراسة: أن المتوسط المئوي لدرجة أفراد العينة بلغ (45,66). وأن مستوى أداء (84,3%) منهم كان متوسطاً، وأداء (15,7%) ضعيفاً، بينما لم يصل أحدهم إلى المستوى الأعلى.

هدفت دراسة (المطارنة، 2003) إلى التعرف على مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة، وعلاقته بدرجة ممارسته، من قبل القائمين على التدريس لهم، وأثر كل من الجنس والمستوى التعليمي. ولتحقيق أهداف

الدراسة استخدم الباحث اختبار التفكير الناقد، واستبانة؛ لمعرفة درجة ممارسة القائمين على تدريس التفكير الناقد، وتكونت عينة الدراسة من (110) طالباً وطالبة، قد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- مستوى التفكير الناقد لدى الطلبة متوسط، بالنسبة للاختبار بشكل عام ، وأعلى من المتوسط، بالنسبة للمجالات، ما عدا مجال تكوين الاستنتاجات، حيث جاء المتوسط الحسابي أقل من المتوسط النظري.
2- عدم وجود فروق دالة إحصائياً، في مستوى التفكير ناقد، تعزى للجنس، أو المستوى التعليمي.
3- كانت درجة ممارسة القائمين على التدريس بقسم التاريخ للتفكير الناقد، دون المستوى المقبول تربوياً.

كما قام (الهنائي، 2005) بدراسة هدفت إلى استقصاء مستوى المهارة على التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية بسلطنة عمان، وتعرف طبيعة الفروق في هذه المهارة، التي قد تنسب للصف الدراسي، أو التخصص، أو النوع، أو المستوى التحصيلي، ولقياس المهارة على التفكير الناقد، طبق الباحث اختبار عبد السلام وسليمان (1982)، الذي تم تكييفه على البيئة العمانية في دراسة الهاشمي (2003)، وكانت عينة الدراسة (925) طالباً وطالبة، من الصفين الحادي عشر، والثاني عشر، من التعليم العام أي ما نسبته (5%) من المجتمع الأصلي.

ولقد أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية في النوع، لصالح الإناث، وفي الصف، لصالح الصف الحادي عشر، ولم يكن التخصص دالاً إحصائياً.
2- وجود معاملات ارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (0.001) بين قدرة التفكير الناقد، والتحصيل الدراسي، في الصفين(الحادي عشر، والثاني عشر)، والتخصص (العلمي، والأدبي).

وقد أوصى الباحث بأن يركز المعلم والمنهاج على كشف مهارات الطالب العقلية، وتنمية مهارات التفكير الناقد، كما يجب على المعلمين وضع أهداف من

شأنها تنمية مهارات التفكير العقلية، لدى الطلبة، والتركيز على تنمية التفكير الناقد، لدى طلبة المدارس في المراحل التعليمية المختلفة، من خلال المناهج الدراسية.

كشفت دراسة (الفارسي، 2005)، عن مدى توافر مهارات التفكير الناقد فـــي أنشطة كتب مادة الدراسات الاجتماعية، في الحلقة الثانية، مـــن التعلـــيم الأساســـي بمنطقة الباطنة شمال، ومدى اكتساب الطلبة لهذه المهارات، ولتحقيق هذا الهدف قام الباحث بإعداد قائمة تضم (22) مهارة للتفكير الناقد، تم عرضها على مجموعة من المحكمين، للتحقق من صدقها، كما أعد اختباراً لقياس مدى اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الناقد، المتوافرة في أنشطة تلك الكتب، تم التأكد من ثبـــات الاختبـــار، مـــن خلال تطبيقه على مجموعة من الطلبة، خارج عينة الدراســـة، وقـــد بلغـــت نـــسبة الثبات(0.70).

وتكونت عينة الدراسة من جميع كتب مادة الدراسات الاجتماعية، في الحلقـــة الثانية، من التعليم الأساسي في الصفوف(5−8) حيث تم تحليل أنشطتها في ضـــوء مهارات التفكير الناقد، وكان السؤال هو وحدة التحليل، أما عينة الدراسة من الطلبة فقد تكونت من (80) طالباً و(80) طالبة من طلبة الصف الثامن الأساسي.

وقد أظهرت نتائج الدراسة: أن النسبة العامة لمدى اكتساب الطلبـــة لمهـــارات التفكير الناقد كانت ضعيفة، حيث بلغت(38%)، وقد احتلت مهارة تحديد الأدلة التي تدعم فرضية ما، المرتبة الأولى وبلغت نسبة اكتسابها(74.4%)، بينما أقـــل معـــدل اكتساب للمهارات تمثل في مهارة التمييز بين الحقائق والآراء، بنسبة(20%).

وقد أوصى الباحث بتضمين مادة الدراسات الاجتماعية الموضوعات والمواقف التي من شأنها تنمية مهارات التفكير الناقد، وكذلك الاهتمـــام بالمنـــاهج الدراســـية وتضمينها لهذه المهارات، وتوزيع هذه المهارات بنسب متساوية في صفوف الحلقـــة الثانية من التعليم الأساسي.

قام (الشرقي، 2005) بدراسة هدفت إلى قياس مستوى التفكير الناقـــد، لـــدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، ومعرفـــة العلاقة بين مستوى هذا التفكير، وكل من الرغبة في الالتحاق بأحد الأقسام العلميـــة والأدبية، والتحصيل الدراسي، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد اختبار مكون من (69)

فقرة، وتطبيقه على عينة، مقدارها (288) طالباً، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

1- مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض كان متوسطاً.
2- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب، والرغبة في الالتحاق بأحد الأقسام العلمية، أو الأدبية لصالح طلاب الأقسام العلمية.
3- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (0.05) في مستوى التفكير الناقد، لدى الطلاب، تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي.

وقد أوصى الباحث بتدريب المتعلمين على ممارسة التفكير الناقد من خلال المواقف التعلمية التي يعرضها المعلمون في الصفوف الدراسية، واستخدام طرق جديدة في التدريس، يتضمن أنواعاً مختلفة من التفكير، وإدخال مقررات التفكير الناقد في مقررات برنامج إعداد المعلمين.

التعليق على دراسات المحور الثاني:

بعد استعراض دراسات المحور الثاني يمكن استخلاص ما يأتي:

1- تباينت الصفوف الدراسية ومراحلها التي أجريت فيها هذه الدراسات، فتناول بعضها مرحلة التعليم الأساسي (الحلقة الثانية) أو الإعدادية مثل دراسة (الفارسي،2005)، وتناول بعضها مرحلة ما بعد التعليم الأساسي(الثانوي) مثل دراسة كل من: (الهنائي،2005)، و(الشرقي،2005)، وتناولت بعضها مرحلة التعليم الجامعي مثل: دراسة (إبراهيم،2001)، ودراسة (المطارنة،2003). وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي طبقت على مرحلة التعليم ما بعد الأساسي (الثانوي).
2- تباينت دراسات هذا المحور في العوامل المؤثر في اكتساب الطلبة لمهارت التفكير الناقد، فبعضها ركز على المنهاج الدراسي، مثل دراسة (الفارسي،2005)، كما وركز بعضها على بناء لبرنامج تدريسي لتنمية مهارات التفكير الناقد، مثل دراسة (الشرقي،2005)، وركز بعضها على

ممارسة المعلمين مثل دراسة (المطارنة،2003)، وركزت دراسة (إبراهيم،2001)، ودراسة (الهنائي،2005) على مجموعة من العوامل، واختلفت الدراسة الحالية عن جميع الدراسات السابقة، في أن الهدف من الدراسة قياس درجة ممارسة المعلمين، وأثره على اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الناقد.

3- اختلفت بعض الدراسات في هذا المحور عن الدراسة الحالية من حيث استخدامها للمنهج التجريبي، وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات التي استخدمت المنهج الوصفي التحليلي، مثل دراسة (إبراهيم،2001)، ودارسة (المطارنة،2003)، و(الهنائي،2005)، و(الفارسي،2005).
4- تنوعت عينة الدراسات السابقة بحيث شملت: الطلبة في المراحل الدراسية المختلفة، كما شملت الكتب الدراسية. والدراسة الحالية تتكون عينتها من: طلبة الصف الثاني عشر، ومعلمي الثقافة الإسلامية في الصف نفسه. وتعد الدراسة الحالية إضافة في تناولها للمعلمين والطلبة في سلطنة عمان.
5- اتفقت جميع الدراسات السابقة والدراسة الحالية على الأداة المستخدمة في هذا المحور وهي الاختبارات المعدة لقياس مهارات التفكير الناقد.
6- اتفقت جميع الدراسات السابقة على وجود علاقة إيجابية بين اكتساب مهارات التفكير الناقد، والعوامل التي قامت الدراسات السابقة بدراسة أثرها على مهارات التفكير الناقد.

3.2.2 المحور الثالث: الدراسات التي تناولت العلاقة بين الثقافة الإسلامية والتفكير الناقد.

هدفت دراسة (الزعبي، 2003) إلى اختبار أثر كل من (الاكتشاف الموجه، والمناقشة، والعصف الذهني) في تنمية التفكير الناقد، والتحصيل، في وحدة الفقه، من منهاج التربية الإسلامية، لدى طلبة الصف الثامن الأساسي، وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات الصف الثامن الأساسي في لواء الكورة في الأردن، في العام الدراسي 2003/2002، وقد بلغ عددهم(2397) طالباً وطالبة، أما

عينة الدراسة فقد اختيرت من مدارس مجتمع الدراسة بالطريقة العشوائية، وتكونت من(199) طالباً وطالبة، موزعين على (8) شعب في أربع مدارس. وقد قام الباحث بإعداد اختبار تحصيلي معرفي، واختبار التفكير الناقد، وفــق اســتراتيجية مــاري مكفرلاند (Mc Farland)، حيث أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

1- إن استخدام طرائق الاكتشاف الموجه، والمناقشة، والعصف الذهني في التعلــيم يؤدي إلى زيادة في التحصيل وتنمية التفكير الناقد لــدى الطلبــة، والاحتفــاظ بالمعلومات لفترة طويلة من الزمن، بحيث تصبح المعلومة راسخة في الأذهان، بغض النظر عن جنسهم.
2- عدم وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين الجنس والطريقة، في كل من الاختبار التحصيلي البعدي (المباشر)، واختبار التفكير الناقد البعدي(المباشر)، لأفراد عينة الدراسة.
3- وجود أثر ذي دلالة إحصائية للتفاعل بين الجنس والطريقة، في كل من الاختبار التحصيلي البعدي (المؤجل)، واختبار التفكير الناقد (المؤجل)، لأفراد عينة الدراسة، لصالح الذكور.

كما هدفت دراسة (بكــري، 2003) إلى الكشف عن فعالية استراتيجية التعليم التعاوني في تنمية المفاهيم العقائدية والتفكير الناقد في مادة التربية الدينية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الإعدادية. تم إجراء البحث وفق المنهج الوصفي، كما استخدمت الدراسة المنهج التجريبي، باستخدام مجموعة تجريبية وأخرى ضابطة.

أما أدوات البحث فهي:

1- ثلاثة اختبارات تحصيلية في مفاهيم العقيدة، والسلوكيات المتصلة بهــا، وثلاثــة اختبارات في مهارات التفكير الناقد.
2- دليل المعلم للصفوف الثلاثة في تدريس مفاهيم العقيــدة الإســلامية باســتخدام استراتيجية التعليم التعاوني.
3- كتاب الطالب للصفوف الثلاثة في تدريس مفاهيم العقيدة الإســلامية باســتخدام استراتيجية التعليم التعاوني.

ومن أهم نتائج البحث المتعلقة باختبارات مهارات التفكير الناقد في مفـاهيم العقيدة الإسلامية والسلوكيات المتصلة بها:

1- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0.05) بين متوسطي درجـات المجموعة التجريبية، في كل صف من الصفوف الثلاثة، في الاختبـار القبلـي، والبعدي، لمهارات التفكير الناقد، في مفاهيم العقيدة، والسلوكيات، المتصلة بهـا لصالح الاختبار البعدي.
2- إن الطريقة التقليدية لها أثرها في تنمية مهارات التفكير الناقد، إلا أن حجم تأثير هذه الطريقة أقل مقارنة باستراتيجية التعليم التعاوني، حيث إن استراتيجية التعليم التعاوني كانت أكثر جذباً واستثارة لإيجابية الطلبة، وتفاعلهم داخل المجموعات.

هدفت دراسة (الصائغي، 2006) إلى معرفة أثر استخدام طريقة الاكتـشاف الموجه في تدريس وحدة الفقه من منهاج التربية الإسلامية على التحصيل والتفكيـر الناقد لدى طلاب الصف العاشر بسلطنة عمان، ولتحقيق الهدف اسـتخدم الباحـث أداتين، الأولى اختباراً تحصيلياً، في وحدة الفقه، تكون مـن (30) سـؤالاً، والأداة الثانية مقياس للتفكير الناقد، الذي أعده كل من: فاروق عبد السلام وممدوح سـليمان (1981) وقام بتعديل مصطلحاته، وتقنيته ليتلاءم مع البيئـة العمانيـة، والمرحلـة الثانوية محمد الهاشمي (2003). كما قام الباحث بالتأكد من ثبات المقياس باستخدام معامل ارتباط بيرسون، حيث بلغ (0.79)، كما قام بتطبيقه تطبيقاً قبلياً وبعدياً.

وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الصف العاشر في مدارس الـذكور التابعة للمنطقة الداخلية، للعام الدراسي 2005/2004، البالغ عددهم (3470) طالباً، أما العينة فقد اختيرت من إحدى مدارس منطقة الداخلية، والتي تكونت من شعبتين، تم اختيارهما عشوائياً من بين خمس شعب، كمـا تـم توزيعهمـا عـشوائياً إلـى مجموعتين: الأولى تجريبية، درست بطريقة الاكتشاف الموجه، وعدد أفرادها (33) طالباً، والثانية ضابطة، درست بالطريقة التقليدية، وعدد أفرادها (33) طالباً. وقـد أظهرت الدراسة النتائج الآتية:

1- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عنـد مـستوى (0.05) بـين المجمـوعتين التجريبية، والضابطة، لصالح المجموعة التجريبية، في الاختبار البعدي.

2- وجود علاقة إيجابية بين التحصيل والتفكير الناقد، لـــدى طـــلاب المجموعـــة التجريبية.

وفي ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث أوصى بمجموعة من التوصيات كان من أهمها: عقد دورات تدريبية لمعلمي التربية الإســـلامية، ومـــشرفيها حـــول استخدام طريقة الاكتشاف الموجه في التدريس، وتشجيع المعلمين والمعلمات علـــى اعتمادها، لما لها من أثر في تنمية التفكير الناقد، وزيادة التحـــصيل فـــي التربيـــة الإسلامية، وبناء منهج التربية الإسلامية بطريقة يمكن معها التدريس بالطرق الفعّالة التي تساعد على تنمية الملكات العقلية، والتفكير الناقد لدى الطلبة، والتي تسهم فـــي المشاركة الواعية، كطريقة الاكتشاف الموجه.

قام (الغنبوصي، 2007) بالكشف عن مدى توافر مهارات التفكير الناقد فـــي منهاج التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمـــان، وتـــم إجراء البحث وفق المنهج الوصفي، ومن أجل ذلك أعـــد الباحـــث قائمـــة تكونـــت من(14) مهارة للتفكير الناقد، تم عرضها على مجموعة من المحكمين للتحقق مـــن صدقها، في ضوئها قام الباحث بتحليل عينة البحث المكونة من أهداف وثيقة مـــنهج التربية الإسلامية، وأسلوب عرض محتوى، وأنشطة وأسئلة كتب التربية الإســـلامية للصفوف(الثامن والتاسع والعاشر)، كما قام الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة، تم التأكد من ثباتها باستخدام معادلة رولون(Roland) وبلغت نسبة الثبات(0.73)، ثم طبقهـــا على عينة من(25) معلماً، اختيرت بشكل عشوائي ممن يدرسون التربية الإسلامية، في الحلقة الثانية، من التعليم الأساسي، ولقد أظهرت نتائج البحث ما يأتي:

1- إن أكثر مهارات التفكير الناقد توافراً في أنشطة وأسئلة محتوى كتـــب التربيـــة الإسلامية، هي مهارة الاستنتاج، وبلغت نسبة توافرها في الأنشطة (27.68%)، وفي الأسئلة (12.91%)، في حين أن مهارة تحديد الأولويات لم تتـــوافر فـــي أنشطة، ومهارة التمييز بين الحقائق والآراء لم تتوافر في أسئلة محتوى كتـــب التربية الإسلامية.

2- إن التقدير العام لممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد كان ضعيفاً، ولم يكـــن مرتفعاً سوى في مهارة الاستنتاج، التي بلغ الوزن النسبي المئوي لها(88%).

ويوصي الباحث من خلال نتائج البحث بإعادة النظر في أهداف وثيقة منهج التربية الإسلامية، وفي كتب التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، كما يوصي بعقد دورات تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، تمكنهم من معرفة فلسفة التفكير الناقد.

التعليق على دراسات المحور الثالث:

بعد استعراض الدراسات السابقة في هذا المحور يمكن الخروج ببعض النقاط التي توضح أوجه التشابه والاختلاف بينها وبين الدراسة الحالية مع توضيح أوجه الإفادة من هذه الدراسات في الدراسة الحالية وهي:

1- من حيث المنهج: اختلفت الدراسات السابقة في المنهجية المستخدمة حيث استخدمت دراسة: (الزعبي،2003)، و(الصائغي،2006) المنهج التجريبي، في حين استخدمت دراسة (بكري،2003) المنهجين الوصفي والتجريبي، والدراسة الحالية تختلف عن دراسات السابقة وتستخدم المنهج الوصفي التحليلي متفقة مع (الغنبوصي،2007).

2- **من حيث العينة:** اتفقت عينة الدراسات السابقة في هذا المحور بحيث شملت: الطلبة في مراحل التعليم العام والأساسي، كما شملت الكتب الدراسية والدراسة الحالية تتكون عينتها من: معلمي الثقافة الإسلامية، وطلبة الصف الثاني عشر.

3- من حيث الأدوات: تعددت الأدوات التي استخدمتها الدراسات السابقة بحيث اشتملت على الاختبار، وبطاقة تحليل المحتوى، والاستبيان، وقائمة مهارات التفكير الناقد، والدراسة الحالية تعتمد قائمة مهارات التفكير الناقد، والاختبار، وبطاقة ملاحظة أداء المعلم، وقد استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة استفادة كبيرة تتمثل في تحديد الطريقة العلمية المستخدمة في الملاحظة، وفي تحديد وحدات وفئات الملاحظة، وفي عملية التأكد من صدق وثبات الأداة.

4- من حيث النتائج: كشفت نتائج الدراسات التي عنيت بتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام استراتيجية (الاكتشاف الموجه، والعصف الذهني، والتعليم التعاوني) فاعلية هذه الاستراتيجيات في تنمية مهارات التفكير الناقد، وتشكل

نتائج هذه الدراسات دافعاً قوياً لدى الباحث للكشف عن مهارات التفكير الناقد المكتسبة من الأساليب المستخدمة من قبل المعلمين في المواقف الصفية.

4.2.2 تعليق على الدراسات السابقة:

من خلال المحاور السابقة للدراسات السابقة ذات الصلة بالدراسة الحالية والتعليق على كل محور فيها، يمكن ملاحظة النقاط التالية:

1- أن الدراسات التي بحثت علاقة ممارسة معلمي الثقافة الإسلامية بالتفكير رغم أنها أوضحت وجود بعض المحاولات البحثية؛ إلا أنها لا تزال تحتاج إلى المزيد، ومن المتوقع مستقبلاً أن يتوجه الباحثون في مجال تعليم الثقافة الإسلامية إلى إجراء المزيد من البحوث ذات علاقة بالتفكير.

2- تنوعت المنهجية البحثية في الدراسات السابقة، وتعددت أساليبها وأدواتها، وهذا من شأنه أن يثري الدراسة الحالية، ويساعد في بناء الأدوات وإجراءات التطبيق والمعالجة الإحصائية وعرض النتائج ومناقشتها.

5.2.2 ما استفادته الدراسة الحالية من الدراسات السابقة:

يمكن القول بأن الدراسات السابقة في هذا الفصل أفادت الدراسة الحالية فائدة كبيرة في الأمور التالية:

1- توضيح أهمية مهارات التفكير الناقد.

2- الإطار النظري للبحث.

3- بناء أدوات البحث.

4- الإجراءات المتبعة للتأكد من صدق الأدوات وثباتها.

5- كيفية تحليل النتائج وتفسيرها، وتقديم التوصيات المتعلقة بها.

الفصل الثالث

المنهجية والتصميم

يتناول هذا الفصل منهج الدراسة ومجتمعها، وعينتها، وخطوات تصميم أدواتها، ومناقشة الإجراءات المتبعة للتحقق من صدق الأدوات وثباتها، وإجراءات تطبيقها، والأساليب الإحصائية المستخدمة في معالجة البيانات وتحليلها.

1.3 منهج الدراسة.

تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي لملاءمته لطبيعة أسئلة الدراسة، والذي يعد أحد أشكال التحليل والتفسير العلمي المنظم؛ لوصفه ظاهرة معينة، أو مشكلة محددة، وتصويرها كمياً، عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة عن الظاهرة أو المشكلة، وتصنيفها، وتحليليها، وإخضاعها للدراسة الدقيقة(البطش وأبوزينة، 2007؛ عبيدات، 2006). ويفيد استخدامه في هذه الدراسة في وصف وتحديد درجة ممارسة معلمي الثقافة الإسلامية بالصف الثاني عشر لمهارات التفكير الناقد، وتحديد درجة اكتساب طلبتهم لها.

2.3 مجتمع الدراسة وعينتها.

1- مجتمع الدراسة:

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي الثقافة الإسلامية الذين يدرّسون طلبة الصف الثاني عشر في العام الدراسي 2008/2007 الفصل الدراسي الثاني، والبالغ عددهم (112) معلم ومعلمة. والجدول رقم (1) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب النوع.

جدول (1)

توزيع مجتمع الدراسة بالنسبة لمعلمي الثقافة الإسلامية الذين يدرسون الصف الثاني عشر حسب النوع

الصف	ذكور	إناث	المجموع
الثاني عشر	59	53	112

أما مجتمع الدراسة من الطلبة، فقد تكون من جميع الطلاب والطالبات الذين يدرسون مادة الثقافة الإسلامية في الصف الثاني عشر، في منطقة الباطنة شمال، والبالغ عددهم (10941) طالباً وطالبة، وتمثل العينة (11%) من مجتمع الدراسة تقريباً، وهذه النسبة تتفق مع ما أشار إليه (عودة وملكاوي،1992) حول حجم العينة في الدراسات الوصفية، والجدول رقم (2) يبين توزيع مجتمع الدراسة حسب النوع.

الجدول (2)

توزيع مجتمع الدراسة بالنسبة لطلبة الصف الثاني عشر حسب النوع.

الصف	طلاب	طالبات	المجموع
الثاني عشر	5891	5050	10941

2- عينة الدراسة:

أ- عينة المعلمين والمعلمات:

بلغ عدد أفراد العينة من المعلمين (50) معلماً ومعلمة، تم اختيارها بالطريقة العشوائية البسيطة، وذلك عن طريق ترتيب جميع معلمي مادة الثقافة الإسلامية الذين يدرسون صف الثاني عشر حسب تاريخ تعيينهم -بعد استبعاد معلمي المدارس الجبلية-، ومن ثم اختيار أفراد العينة من المعلمين الذين جاء ترتيب أرقامهم زوجية 2، 4،...، والجدول رقم (3) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع والولاية.

جدول (3)

توزيع أفراد العينة بالنسبة لمعلمي الثقافة الإسلامية حسب النوع والولاية.

الولاية	ذكور	إناث	المجموع
السويق	10	6	16
الخابورة	3	2	5
صحم	3	5	8
صحار	5	6	11
لوى	3	2	5
شناص	1	4	5
المجموع	**25**	**25**	**50**

ب- عينة الطلبة:

بلغ عدد أفراد العينة المشاركة في الإجابة على أداة الدراسة (1120) طالباً وطالبة من الصف الثاني عشر، تم اختيارهم بالطريقة العشوائية العنقودية، وذلك عن طريق اختيار عينة عشوائية من مدارس كل ولاية، ثم اختيار عينة عشوائية من صفوف كل مدرسة، بحيث تم اختيار صفين يحتوى كل واحد منهما على (35) طالباً أو طالبة. وقد تم مراعاة التكافؤ بين الطلاب والطالبات من حيث العمر الزمني، حيث كان متوسط العمر (17) عاماً، والجدول رقم (4) يبين توزيع أفراد عينة الدراسة حسب النوع والمدرسة.

جدول (4)

توزيع أفراد عينة الدراسة بالنسبة لطلبة الصف الثاني عشر حسب النوع والمدرسة.

الولاية	المدرسة	النوع	عدد الطلبة
السويق	الوارث بن كعب بنين (11-12)	ذكور	70
	عبدالله بن العباس للتعليم الأساسي(6-12)	ذكور	70
	حليمة السعدية للتعليم العام (10-12)	إناث	70
	مريم بنت عمران للتعليم العام	إناث	70
الخابورة	الفاروق للتعليم العام (10-12)	ذكور	70
	صفية بنت عبدالمطلب للتعليم العام (10-12)	إناث	70
صحم	كعب بن برشة للتعليم العام (11-12)	ذكور	70
	صحم للتعليم العام (11-12)	إناث	70
	عاتكة للتعليم العام (10-12)	إناث	70
صحار	صحار للتعليم العام (11-12)	ذكور	70
	مسعود بن رمضان للتعليم العام (10-12)	ذكور	70
	حواء للتعليم العام (11-12)	إناث	70
لوى	الربيع بن حبيب للتعليم العام (10-12)	ذكور	70
	المؤمنة للتعليم العام (10-12)	إناث	70
شناص	سعد بن أبي وقاص للتعليم العام (11-12)	ذكور	70
	شناص للتعليم العام (10-12)	إناث	70
	المجموع		**1120**

3.3 أدوات الدراسة.

تطلب تنفيذ الدراسة إعداد قائمة بمهارات التفكير الناقد، تتناسب مع طبيعة مادة الثقافة الإسلامية من حيث فلسفتها، وأهدافها العامة، ومحتواها، وتتناسب أيضا مع طلبة الصف الثاني عشر، من حيث طبيعة نموهم، ومستوى نضجهم العقلي، وإعداد اختبار لمعرفة درجة اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الناقد. وقد اتبع الباحث مجموعة من الإجراءات تتلخص في النقاط الآتية:

1- إعداد قائمة مهارات التفكير الناقد:

لإعداد قائمة مهارات التفكير الناقد، اتبع الباحث الخطوات الآتية:

أ- مراجعة الأبحاث والدراسات ذات العلاقة بمهارات التفكير الناقد، مثل دراسات: (عنابي،1991)، و(كرم،1992)، و(زيادات،1995)، و(المساد،1997)، وتساي (Tsai ،1997)، و(السليمان،2001)، و(جرادات،2002)، و(البكر،2004)، و(الفارسي،2005).

ب- تحديد (23) مهارة من مهارات التفكير الناقد، تم عرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في علم النفس، وفي المناهج وطرق التدريس، وقد طلب من كل محكم إبداء رأيه في مدى ارتباط المهارة بموضوع الدراسة، ومدى ملائمة الصياغة اللغوية، واقتراح ما يراه مناسباً من أفكار وآراء، وإضافة أو حذف أية مهارة حسبما يراه مناسباً، أو تعديل ما هو موجود من تلك المهارات، وبناء على ملاحظات وآراء المحكمين، تم تعديل وإعادة صياغة بعض العبارات، وحذف بعضها، مثل مهارة: التعرف على أوجه التناقض، والاستدلال، والتتابع، ووضع فرضيات تتعلق بمشكلة ما، والتمييز بين المصادر الأولية والمصادر الثانوية، والتحقق من التناسق، أو عدم التناسق بين الحجج والبراهين. حيث أصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (15) مهارة، و(الملحق أ) يوضح هذه المهارات.

2- بطاقة الملاحظة:

تم إعداد بطاقة الملاحظة بهدف التعرف على الواقع الحالي لدرجة ممارسة معلم الثقافة الإسلامية لمهارات التفكير الناقد، وذلك للإجابة عن السؤال الأول من

أسئلة الدراسة. واتبع الباحث في إعدادها الخطوات الآتية:

أ- **تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:** وهو التعرف على درجة ممارسة معلم الثقافة الإسلامية لمهارات التفكير الناقد، في التعليم ما بعد الأساسي بمنطقة الباطنة شمال.

ب- **مصدر إعداد البطاقة:** تم إعداد بطاقة الملاحظة في ضوء قائمة مهارات التفكير الناقد التي تم الوصول إليها. وقد صيغت هذه الأداءات في عبارات إجرائية روعي فيها ما يأتي:

1- أن تحتوي على الأداء السلوكي الذي سوف يتم ملاحظته، وذلك في ضوء الهدف من البطاقة.

2- ألا تحتمل العبارات الواردة بالبطاقة أكثر من تفسير للحكم على الأداء المطلوب ملاحظته.

ج- **صياغة تعليمات البطاقة:** تم صياغة بعض التعليمات الخاصة بطريقة تطبيق بطاقة الملاحظة، حتى يمكن استخدامها بالطريقة الصحيحة، وجاءت على النحو الآتي:

1- أعدت البطاقة بغرض تقويم الأداء التدريسي لمعلمي الثقافة الإسلامية بالصف الثاني عشر، في ضوء درجة ممارستهم لمهارات التفكير الناقد في الموقف الصفي.

2- تتكون البطاقة من (15) عبارة، تمثل كل عبارة مهارة من مهارات التفكير الناقد.

3- يتم ملاحظة ممارسة المعلم الواحد للمهارة في حصتين.

4- تطبق البطاقة من بداية الحصة إلى نهايتها.

5- يتم ملاحظة المعلم أثناء تدريسه للطلبة.

6- تتم الملاحظة من خلال الحصص الأساسية التي يؤديها المعلم على أن لا تكون منها حصة تلاوة.

7- طريقة القياس التي تعتمد عليها البطاقة هي العلامات بحيث توضع علامة(✓) تحت الخانة التي تناسب ممارسة المعلم للمهارة، وذلك على النحو الآتي:

أ- توضع علامة (✓) في خانة (مرتفع) إذا تكررت ممارسة المعلم للمهارة بصورة كبيرة، بحيث زادت على أكثر من ثلاث مرات أثناء الحصة.

ب- توضع علامة (✓) في خانة (متوسط) إذا تكررت ممارسة المعلم للمهارة مرتين.

ج-توضع علامة (✓) في خانة (ضعيف) إذا تكررت ممارسة المعلم للمهارة مرة واحدة فقط.

د- توضع علامة (✓) في خانة (لم يمارس) إذا لم يقم المعلم بتأدية للمهارة.

د- **التقدير الكمي لممارسة المعلم:** استخدم الباحث التقدير الكمي بالدرجات، حتى يمكن التوصل إلى معرفة مستويات المعلمين في كل مهارة، بصورة أقرب إلى الموضوعية، وقد تم تحديد أربعة مستويات، حيث تعطى العلامة:

1- (3) درجات في مستوى مرتفع.

2- درجتان في مستوى متوسط.

3- درجة واحدة في مستوى ضعيف.

4- صفر في مستوى لم يمارس.

ه- **معايير تقدير درجة ممارسة المعلمين:** قام الباحث باشتقاق المعايير من نتائج تحليل بطاقة ملاحظة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد، مستخدماً طريقة الإرباعيات لحساب المعايير؛ " لما للإرباعيات من أهمية قصوى في معرفة نقط التوزيع التكراري التي تحدد المستويات العليا والوسطى والدنيا للدرجات، وهي تصلح لتقنين الاحتبارات والمقايسس المختلفة، وتكشف عن المعايير والمستويات، وتحددها تحديداً دقيقاً"(السيد،1979، ص. 98)، من خلال ترتيب درجات جميع المعلمين تصاعدياً، ومن ثم حساب الإرباعيات حسب القوانين الإحصائية الآتية:

$$Q_1 = \frac{N}{4} \qquad Q_2 = \frac{2N}{4} \qquad Q_3 = \frac{3N}{4}$$

(إبراهيم، 2000، ص 216؛ عودة والقاضي، 2002، 177−180)

إذ إن: Q_1 – الإرباعي الأول. Q_2 – الإرباعي الثاني. Q_3 – الإرباعي الثالث. N – حجم العينة.

وبناء على نتائج المعادلات السابقة، قام الباحث بتقسيم القيم التي حصل عليها إلى ثلاثة مستويات، فالدرجات التي وقعت عند قيمة الإرباعي الثالث وزادت عليها، كان تقدير درجة ممارستها كبيرة، أما الدرجات التي وقعت بين قيم الإرباعي الثالث وقيم الإرباعي الأول، كان تقدير درجة ممارستها متوسطة، بينما الدرجات التي وقعت عند قيمة الإرباعي الأول وأقل عنها، فكان تقدير درجة ممارستها قليلة. وبناء على التقسيم السابق توصل الباحث إلى أن المهارات التي تمت ممارستها بدرجة كبيرة، كان متوسط درجات ممارستها من (73) فأكثر، بينما المهارات التي تمت ممارستها بدرجة متوسطة، تراوحت درجاتها بين أقل من (73) وأكثر من (47)، أما المهارات التي تمت ممارستها بدرجة قليلة، كان متوسط درجاتها من (47) فأقل.

و–**ضبط بطاقة الملاحظة:** لضبط بطاقة الملاحظة تم حساب صدقها وثباتها، وذلك على النحو الآتي:

1- صدق بطاقة الملاحظة: ويتعلق بالصدق الظاهري لبطاقة الملاحظة والذي يتمثل في المظهر والشكل العام له من حيث: (دقة أسلوب الصياغة – سهولة المفردات– دقة وموضوعية البطاقة) عن طريق عرضها على (20) محكماً منهم أعضاء هيئة تدريس في كلية التربية بجامعة السلطان قابوس، وأعضاء هيئة تدريس بكلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بجامعة صحار، ومسؤولي مناهج التربية الإسلامية بالمديرية العامة للمناهج، هذا بالإضافة إلى بعض مشرفي ومعلمي التربية والثقافة الإسلامية (انظر الملحق د). حيث اتفقوا على أن البطاقة صالحة، وقد أقروها للتطبيق، بعد إجراء بعض التعديلات مثل:

أ- إبدال عبارة (يدرب الطلبة على التمييز بين المعلومات بإيضاح مدى علاقتها بالموضوع) تم تعديلها لتصبح، (يدرب الطلبة على التمييز بين المعلومات المتصلة وغير المتصلة بالموضوع).

ب- كما تم تعديل عبارة (يدرب الطلبة على تحديد العلاقات السببية بين الحوادث المختلفة)، إلى (تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة).

ج-وكذلك تم تعديل عبارة (يتيح الفرصة للطلبة للمقارنة بين أمور متعددة)، إلى (يتيح الفرصة للطلبة للمقارنة بين المعلومات المتعددة).

د- عبارة (توجيه الطلبة نحو اتخاذ القرار في الأدلة التي تم التوصل إليها)، تم تعديلها (في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها).

2- **ثبات بطاقة الملاحظة:** للتأكد من ثبات بطاقة الملاحظة قام الباحث بالاستعانة بثلاثة من المشرفين التربويين، ممن لديهم الخبرة المناسبة في عملية الملاحظة، وقد أوضح الباحث لهم الهدف من تطبيق بطاقة الملاحظة، والقواعد التي ينبغي مراعاتها أثناء تطبيقها، وتم تدريبهم على ذلك قبل الشروع في عملية التطبيق. وللتأكد من قدرتهم على التطبيق الفعلي تم تطبيق بطاقة الملاحظة بصورة تجريبية على ثلاثة من معلمي ومعلمات الثقافة الإسلامية، من غير عينة الدراسة، قام الباحث بعدها باحتساب معامل ثبات بطاقة الملاحظة، عن طريق احتساب معامل ثبات الملاحظين، واستخدم في ذلك معادلة كوبر (Cooper) وهي:

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}} \times 100$$

(البطش وأبوزينة، 2007، ص. 142؛ طعيمة، 2004، ص. 232).

حيث يوضح الجدول رقم (5) نسب اتفاق الملاحظين على درجة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد في مادة الثقافة الإسلامية بالصف الثاني عشر.

الجدول رقم (5)

نسب اتفاق الملاحظين على درجة ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد.

الملاحظ	نسبة الاتفاق
الأول	% 73.3
الثاني	% 66.7
الثالث	% 86.7
المجموع	**% 75،6**

وقد بلغ معامل الثبات (0.76)، مما يعد معامل الثبات بهذه الصورة مرتفعاً، الأمر الذي يوحي بثبات بطاقة الملاحظة، والثقة بالنتائج التي ستخرج بها الدراسة عند تطبيقها، هذا وتظهر البطاقة في صورتها النهائية في (الملحق ج) حيث وضع لها معياراً رباعياً؛ بهدف تحويل الملاحظة إلى درجات ونسب مئوية لتسهل عملية إدخال النتائج وتحليلها بعد ذلك.

3- بناء اختبار مهارات التفكير الناقد وتطبيقه على عينة من طلبة الصف الثاني عشر:

بعد أن توصل الباحث إلى قائمة مهارات التفكير الناقد، قام بتضمينها في اختبار موجه لطلبة الصف الثاني عشر، ولإعداد هذا الاختبار وتطبيقه اتبع الباحث الخطوات الآتية:

أ- تحديد الهدف من الاختبار:

يهدف الاختبار إلى معرفة درجة اكتساب طلبة الصف الثاني عشر لمهارات التفكير الناقد في مادة الثقافة الإسلامية.

ب- تحديد حدود الاختبار:

1- اقتصر الاختبار على (15) مهارة من مهارات التفكير الناقد، التي توصل إليها الباحث.
2- تم بناء الاختبار من خلال مادة الثقافة الإسلامية بالصف الثاني عشر، الجزء الأول والثاني، الطبعة الأولى، لسنة 2007.
3- تم تطبيق الاختبار على عينة من طلبة الصف الثاني عشر.

ج- صياغة مفردات الاختبار:

تمت صياغة مفردات الاختبار بحيث تقيس درجة اكتساب طلبة الصف الثاني عشر لمهارات التفكير الناقد، وتكونت مفردات الاختبار من (45) سؤالاً من نوع الأسئلة الموضوعية –اختبار من متعدد-، بواقع ثلاث مفردات لكل مهارة من المهارات التفكير الناقد الــ (15) التي توصل إليها الباحث.

وقد راعى الباحث عند صياغة مفردات الاختبار الأمور الآتية:

1- ارتباط جميع مفردات الاختبار بطبيعة مناهج الثقافة الإسلامية.

2- مراعاة جميع المفردات لمستوى الطلبة.

3- عدم تضمن مفردات الاختبار لألفاظ، أو إرشادات توحي بالإجابة.

4- وضوح مفردات الاختبار، وعدم تضمنها لمصطلحات أو جمل غامضة.

5- الأسئلة التي تقيس كل مهارة محددة تحديداً واضحاً.

د- تعليمات الاختبار:

تمت صياغة تعليمات الاختبار بطريقة تساعد على توضيح الغرض منه، وتشجيع الطلبة على الإجابة عن مفرداته، وقد تضمنت التعليمات ما يأتي:

1- البيانات الخاصة بالطلبة.

2- فكرة الاختبار.

3- تعليمات الإجابة عن أسئلة الاختبار.

4- ضوابط عامة لسير الاختبار.

ه- ضبط الاختبار:

بعد الانتهاء من وضع الاختبار في صورته المبدئية، تم عرضه على (24) محكماً من المختصين في المناهج، وعلم النفس، والقياس والتقويم(انظر الملحق و)؛ لإبداء الرأي حول الاختبار، من حيث:

1- صدق الاختبار، لقياس ما وضع لقياسه.

2- كفاية عدد فقرات الاختبار.

3- وضوح لغة الاختبار، ومناسبتها لطلبة الصف الثاني عشر.

4- دقة مفردات الاختبار.

5- مناسبة عدد أسئلة الاختبار لمستوى طلبة الصف الثاني عشر.
6- قدرة مفردات الاختبار على قياس قدرات التفكير الناقد لدى الطلبة.
7- قدرة كل مفردة لقياس المهارة التي وضعت لقياسها.

وقد أسفرت هذه العملية عن الملاحظات الآتية:

1- تعديل صياغة البديل (د) في المفردات رقم (1، 2، 3) لتصبح بالصورة التالية على التوالي: أخذ رجل مهر المرأة، من دون إذنها، ومن غير وجه حق، جميع الناس في ضلال، حقيقة تتماشى مع كل الأزمنة والأمكنة.
2- تعديل صياغة بدائل المفردة رقم (5)، لتصبح بالصورة الآتية: أ.الوفاء. ب.العفة. ج.التقوى. د.الأمانة.
3- تعديل صياغة بدائل المفردة رقم (6)، لتصبح بالصورة الآتية: أ.الكرم. ب.الرحمة. ج.الحلم. د. التواضع.
4- تعديل صياغة المفردة رقم (11) وبدائلها لتصبح: العبارة: تنمية قدرة الطلبة على التخطيط للمستقبل.

11. من المواضيع التي لا صلة لها بالعبارة السابقة: أ.تزكية النفس وتهذيبها. ب.القدرة على التحدي والمواجهة. ج.برامج تنمية الذات. د.التعرف على مستجدات العصر.

5- تعديل صياغة البديل (ج) في المفردة رقم (18) لتصبح:"وجودها في السنة النبوية".
6- تعديل صياغة البديل (أ) في المفردات رقم (17، 18، 19، 30).
7- تعديل صياغة سؤال المفردة رقم (33) ليصبح بالصورة الآتية: دعا الإسلام إلى احتراف الأعمال وتعلمها؛ كتعلم حرفة التجارة، والخياطة، وصناعة الأقمشة.
8- تعديل البديلين (أ) و(ج) في المفردة رقم (43) ليكون بالصورة الآتية: أ.يسهم في إهمال العادات والتقاليد. ج. يحفز الإبداع والابتكار والتميز.

ولقد اتفق جميع المحكمين على ملائمة الاختبار، وقدرته على قياس مهارات التفكير الناقد، ومناسبته لمستوى الطلبة في الصف الثاني عشر.

و–قواعد تصحيح الاختبار:

لما كان الاختبار يهدف إلى قياس قدرات التفكير الناقد؛ فإن تصحيح مفردات الاختبار سيكون بتقدير كل استجابة صحيحة بدرجة واحدة، ويقدر مجموع الدرجات بعدد الاستجابات الصحيحة، مع استبعاد الاستجابات الخاطئة وعدم احتسابها.

ز–معايير تقدير درجة اكتساب الطلبة:

قام الباحث باشتقاق معايير تقدير درجة اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الناقد باستخدم طريقة الإرباعيات لحساب المعايير، إذ إن الإرباعيات تحدد المستويات المختلفة للضعيف والمتوسط والممتاز، فالإرباعي الأول مثلاً يحدد النسبة المئوية (25%)، والإرباعي الثاني يحدد النسبة المئوية المساوية (50%)، والإرباعي الثالث يحدد النسبة المئوية المساوية لــ (75%)، ويتم ذلك من خلال ترتيب الدرجات الخام لجميع الطلبة تصاعدياً، ومن ثم حساب الإرباعيات حسب القوانين الإحصائية الآتية:

$$Q_1 = \frac{N}{4} \qquad Q_2 = \frac{2N}{4} \qquad Q_3 = \frac{3N}{4}$$

(إبراهيم، 2000، ص 216؛ عودة والقاضي، 2002، 177–180)

إذ إن: Q_1 – الإرباعي الأول. Q_2 – الإرباعي الثاني. Q_3 – الإرباعي الثالث. N–حجم العينة.

وبناء على نتائج المعادلات السابقة، قام الباحث بتقسيم القيم التي حصل عليها إلى ثلاثة مستويات، فالدرجات التي وقعت عند قيمة الإرباعي الثالث وزادت عليها، كان تقدير درجة اكتسابها كبيرة، أما الدرجات التي وقعت بين قيم الإرباعي الثالث، وقيم الإرباعي الأول، كان تقدير درجة اكتسابها متوسطة، بينما الدرجات التي وقعت عند قيمة الإرباعي الأول وأقل عنها، فكان تقدير درجة اكتسابها قليلة. وبناء على التقسيم السابق توصل الباحث إلى أن المهارات التي تم اكتسابها بدرجة كبيرة، كان متوسط درجات

اكتسابها من (67) فأكثر، بينما المهارات التي تم اكتسابها بدرجة متوسطة، تراوحت درجاتها بين أقل من (67) وأكثر من (44)، أما المهارات التي تم اكتسابها بدرجة قليلة، كان متوسط درجاتها من (44) فأقل.

ح- الدراسة الاستطلاعية للاختبار:

قام الباحث بعد إعداد الاختبار وتجهيزه في صورته المبدئية، وعرضه على مجموعة من المحكمين، بإجراء دراسة استطلاعية للاختبار، من خلال تطبيقه على عينة عشوائية من طلبة الصف الثاني عشر بمنطقة الباطنة شمال، تكونت من (52) طالباً وطالبة، منهم (25) طالباً من مدرسة الإبداع للتعليم الأساسي(5-12) و(27) طالبة من مدرسة نفيسة بنت الحسن للتعليم العام (10-12)، وذلك بهدف التأكد من وضوح تعليمات الاختبار وأسئلته، وتحديد زمنه، وحساب معامل الثبات. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج الآتية:

1. وضوح تعليمات الاختبار وأسئلته بصورة جيدة، من خلال تفاعل الطلبة مع الاختبار، وإدراكهم لأهدافه، والتزامهم بتعليماته، بالإضافة إلى فهمهم للأسئلة، وإجابتهم عليها بصورة جيدة.
2. تحديد زمن الإجابة عن أسئلة الاختبار، بناء على حساب متوسط الوقت الذي استغرقه أول طالب وآخر طالب في الإجابة عن أسئلة الاختبار، فكان المتوسط يساوي (60) دقيقة، أي أن الاختبار يستغرق للإجابة عليه حصة ونصف تقريباً، إذا كانت الحصة الواحدة في حدود (40) دقيقة.
3. حساب معامل الثبات: فقد قام الباحث بحساب معامل ثبات الاختبار بطريقة معادلة سبيرمان / براون (Spearman-Brown)، وقد بلغ معامل الثبات (0.77) وهو ما يدل على ثبات الاختبار.

ط-تطبيق اختبار مهارات التفكير الناقد.

طبق الباحث اختبار مهارات التفكير الناقد على عينة الدراسة في أواخر الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي 2008/2007 وبلغ عدد أفراد العينة التي طُبق عليها الاختبار (1120) طالباً وطالبة، كما هو موضح بالجدول رقم (5)، بعدها قام الباحث بتصحيح أوراق الإجابة، بناء على

نموذج الإجابة الذي أعده الباحث والمرفق (بالملحق هـ) ثم معالجة نتائج الاختبار إحصائياً عن طريق برنامج spss، وتوصل الباحث إلى مجموعة من النتائج، والتي سيتم تناولها في الفصل الخامس.

4.3 المعالجة الإحصائية.

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام المعالجات الإحصائية الآتية:

1. للإجابة عن السؤالين الأول والثاني تم استخدام التكرارات والنسب المئوية.
2. للإجابة عن السؤالين الثالث والرابع تم استخدام اختبار (T) للعينة الواحدة.

الفصل الرابع

عرض النتائج ومناقشتها والتوصيات

يعرض هذا المحور النتائج المتعلقة بدرجة ممارسة معلمي الثقافة الإسلامية بالصف الثاني عشر لمهارات التفكير الناقد واكتساب الطلبة لها، والتي تم التوصل إليها بناء على المعالجات الإحصائية التي أجريت للبيانات المستقاة من تطبيق بطاقة الملاحظة على عينة من معلمي الثقافة الإسلامية بالصف الثاني عشر، وأداء عينة من طلبة الصف الثاني عشر في اختبار مهارات التفكير الناقد الذي طبق عليهم، كما يتضمن الفصل مناقشة هذه النتائج، بالإضافة إلى التوصيات التي خلصت إليها الدراسة، في ضوء الإجابة عن الأسئلة الآتية:

1- ما درجة ممارسة معلمي الثقافة الإسلامية بالصف الثاني عشر لمهارات التفكير الناقد؟

2- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات التفكير الناقد بين معلمي الثقافة الإسلامية بالصف الثاني عشر، تعزى إلى النوع؟

3- ما درجة اكتساب الطلبة في الصف الثاني عشر لمهارات التفكير الناقد؟

4- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الناقد بالصف الثاني عشر، تعزى إلى النوع؟

1.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول: ما درجة ممارسة معلمي الثقافة الإسلامية بالصف الثاني عشر لمهارات التفكير الناقد؟ للإجابة عن هذا السؤال تم تطبيق بطاقة ملاحظة على معلمي الثقافة الإسلامية بالصف الثاني عشر، ويوضح الجدول رقم (6) التكرارات، والنسب المئوية، ومتوسط درجات ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد في مادة الثقافة الإسلامية.

جدول (6)

متوسط درجات ممارسة معلمي الثقافة الإسلامية مهارات التفكير الناقد.

الرقم	العبارة	ممارسة المهارة: مرتفع ت	مرتفع %	متوسط ت	متوسط %	ضعيف ت	ضعيف %	متوسط درجة الممارسة	التقدير
1	الاستنتاج.	52	20.6	20	8.2	20	5	92	كبيرة
2	تحديد الأدلة التي تدعم فرضية ما.	30	11.9	24	9.8	28	7	82	كبيرة
3	التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة بالموضوع.	20	7.9	24	9.8	35	8.7	79	كبيرة
4	الاستقراء.	22	8.7	24	9.8	25	6.2	76	كبيرة
5	تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة.	15	5.9	24	9.8	37	9.2	71	كبيرة
6	التقويم وإصدار الأحكام.	21	8.3	12	4.9	32	7.9	70	متوسطة
7	تفسير النتائج التي تم التوصل إليها.	15	5.9	19	7.8	36	8.9	65	متوسطة
8	طرح البدائل المناسبة.	23	9.1	16	6.6	16	4	56	متوسطة
9	جمع المعلومات ذات الصلة بالموضوع.	12	4.7	10	4.1	34	8.4	55	متوسطة
10	المقارنة.	15	5.9	7	2.9	25	6.2	47	قليلة
11	اتخاذ القرار في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.	12	4.7	9	3.7	26	6.5	47	قليلة
12	التنبؤ.	4	1.6	17	7	25	6.2	46	قليلة
13	التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية.	5	2	14	5.7	24	6	43	قليلة
14	تحديد الأولويات.	4	1.6	16	6.6	20	5	40	قليلة
15	التمييز بين الحقيقة والرأي.	3	1.2	8	3.3	20	5	31	قليلة
	الدرجة الكلية لمتوسط الممارسة							**60**	**متوسطة**

يتضح من نتائج الجدول رقم (6) أن متوسط درجة ممارسة معلمي الثقافة الإسلامية لمهارات التفكير الناقد جاءت متوسطة (60)، كما يلحظ أيضاً أن المهارة التي يمارسها معلمو الثقافة الإسلامية بدرجة كبيرة، هي مهارة الاستنتاج حيث بلغ متوسط درجة ممارستها (92)، أما أقل مهارات التفكير الناقد ممارسة من قبل

معلمي الثقافة الإسلامية فكانت مهارة التمييز بين الرأي والحقيقة وبلغ متوسط ممارسة المعلمين لها (31).

2.4 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الأول.

قام الباحث ولغرض الدراسة بتحديد معيار يوضح من خلاله درجة ممارسة معلمي الثقافة الإسلامية لمهارات التفكير الناقد، من خلال حساب الإرباعيات حسب القوانين الإحصائية السابقة.

ولقد استخرج الباحث من خلال المعادلات السابقة قيم الإرباعيات التي تقسم متوسطات درجات ممارسة المعلمين إلى ثلاث مستويات، إذ ضم المستوى الأول المهارات التي مارسها المعلمون بدرجة كبيرة، وجاء متوسط درجاتها من(73) فأكثر، بينما ضم المستوى الثاني المهارات التي مارسها المعلمون بدرجة متوسطة، وتراوح متوسط درجاتها بين أقل من (73)، وأكثر من (47)، أما المستوى الثالث فقد ضم المهارات التي مارسها المعلمون بدرجة قليلة، وتراوح متوسط درجاتها من (47) فأقل، وفيما يلي تفصيل ذلك:

أولا: المهارات التي مارسها المعلمون بدرجة كبيرة، وجاء متوسط درجاتها من(73) فأكثر، وهي:

1- مهارة الاستنتاج، وهي أعلى مهارة مارسها المعلمون، حيث أخذت المرتبة الأولى، وجاء متوسط درجة ممارستها (92).
2- مهارة تحديد الأدلة التي تدعم فرضية ما، وجاءت في المرتبة الثانية وبلغ متوسط درجات ممارستها (82).
3- مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة، وجاءت في المرتبة الثالثة، حيث بلغ متوسط درجات ممارستها من قبل المعلمين (79).
4- أما مهارة الاستقراء فجاءت في المرتبة الرابعة، إذ بلغ متوسط درجات ممارستها (76)، ويمكن أن يُعزى سبب ارتفاع متوسط ممارسة هذه المهارة إلى الأسباب الآتية:

أ- إن هذه المهارات ترتبط بطبيعة مادة الثقافة الإسلامية، القائمة على طلب الدليل الشرعي والعقلي المستمد من مصادر التشريع الإسلامي وعلى رأسها الكتاب والسنة، وما يرتبط بهذا الجانب من ضرورة استخدام أساليب الاستنتاج، والاستقراء، والبحث في الأدلة، والقدرة على تفنيد هذه الأدلة والمعلومات من حيث ارتباطها بالحكم الشرعي من عدمه، ويشير (القطان، 1986) إلى ذلك بقوله: إن

" أغلب أحكام القرآن الكريم جاءت مجملة تشير إلى مقاصد التشريع وقواعد كلية، وتدع للمجتهدين مجال الفهم والاستنباط والاستنتاج في ضوء هذه القواعد وتلك المقاصد.."(القطان، 1986، ص. 83-84)،

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (البكر،2004) التي أوضحت ارتفاع قيام معلم العلوم الشرعية بممارسة هذه المهارة بصورة كبيرة. إن معلمي الثقافة الإسلامية قد اكتسبوا هذه المهارات من خلال مساقات دراسية متنوعة – كطريقة تدريس أو تفكير– درسوها في الجامعات والكليات، أو من خلال التدريب أثناء الخدمة، مما ساعدهم على تكوين حصيلة معرفية ساعدتهم على ممارسة هذه المهارات بصورة واضحة جعلت منها في المرتبة الأولى من بين مهارات التفكير الناقد.

ب- تركيز مؤلفي منهاج الثقافة الإسلامية للصف الثاني عشر على هذه المهارات عند تأليفهم لهذا المنهاج؛ فالمعلم لا يجد عناء كبيراً عند تطبيقه لهذه المهارات، لوفرة تطبيقاتها في ثنايا الكتاب المدرسي وأنشطته التقويمية، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (الغنبوصي،2007)، ودراسة (الفارسي،2005).

ج- من خلال الخبرة الميدانية يلحظ أن الكثير من المعلمين يستخدم هذه المهارات بسهولة من خلال تعوده على استخدام الأفعال السلوكية التي تدل على الاستنتاج، والتصنيف، والبحث عن الدليل عند صياغة الأهداف أو طرح الأسئلة، مما أنعكس على تقدير الملاحظين لهذه المهارات بدرجة عالية.

ثانيا: المهارات التي مارسها المعلمون بدرجة متوسطة، وتراوح متوسط درجاتها بين أقل من (73)، وأكثر من (47)، وهي:

1- مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، وجاء متوسط ممارستها (71).

2- مهارة التقويم وإصدار الأحكام، ومتوسط درجة ممارستها (70).

3- مهارة تفسير النتائج التي تم التوصل إليها، وكان متوسط ممارستها (65).

4- مهارة طرح البدائل المناسبة، ومتوسط ممارستها (56).

5- مهارة جمع المعلومات ذات الصلة بالموضوع، وجاء متوسطها(55).

ثالثاً: المهارات التي مارسها المعلمون بدرجة قليلة، وتراوح متوسط درجاتها من (47) فأقل، وهي:

1- مهارة المقارنة، وجاء متوسطها(47).

2- مهارة اتخاذ القرار في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، وجاء متوسط درجات ممارسة المعلمين لها (47).

3- مهارة التنبؤ، ومتوسط ممارستها (46).

4- مهارة التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية، وكان متوسطها(43).

5- أما مهارة تحديد الأولويات، فكان متوسطها(40)

6- وجاءت في المرتبة الأخيرة مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، والتي كان متوسطها (31).

وقد يُعزى انخفاض ممارسة المعلمين لهذه المهارات إلى الأسباب الآتية:

أ- قلة اهتمام المعلمين بهذه المهارات، الناتج عن عدم تلقي الكثير منهم للتدريب العملي على كيفية استخدامها، ويُلحظ هذا الأمر واضحاً من خلال خلو الخطط التدريبية لمركزي التدريب في الوزارة ومنطقة الباطنة شمال، لعامي 2007 و2008 من أي برنامج موجه لكيفية التعامل مع هذه المهارات، كما ذكر سابقاً، خاصة مع تأكيد بعض الدراسات على قلة معرفة المعلمين ببعض هذه المهارات- خاصة مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي – مثل دراسة (السليمان،2001).

ب- ما أشار إليه (الغنبوصي،2007) من أن الأنشطة المدرسية في المناهج الدراسية يغلب عليها معالجة بعض المهارات، كمهارة الاستنتاج، والاستدلال، وأحياناً التنبؤ والتقويم، وتفتقر إلى الأنشطة المنمية لمهارات التمييز بين الرأي والحقيقة، والأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية، مما ينعكس على تحقيق أهداف المنهج، ومنها أهداف إكساب الطلبة لمهارات التفكير الناقد السابقة، وهذا يتفق مع دراسة (الفارسي،2005)، ودراسة (عنابي،1991).

كما يتضح من دراسة نتائج الجدول رقم (6) أيضاً أن الدرجة الكلية لمتوسط ممارسة معلمي الثقافة الإسلامية لمهارات التفكير الناقد جاءت متوسطة (60)، وقد يُعزى ذلك إلى قلة البرامج المنمية لمهارات التفكير الناقد، وقلة اهتمام المعلمين بتنمية أنفسهم من خلال استخدام أساليب التدريس التي تنمي التفكير الناقد، ولقد أكدت دراسة تساي (Tsai,1996) التي أجرتها في مجال معرفة المعلمين بمهارات التفكير الناقد إلى أن المعلمين الذين شملتهم الدراسة يجهلون مفهوم التفكير الناقد، وظهر ذلك من خلال عدم تعريفهم لمفهوم التفكير الناقد، وأن (7) معلمين منهم فقط يمارسون مهارات التفكير الناقد من أصل (12) معلماً.

كما يُلحظ أيضاً من الجدول رقم (6) أن جميع مهارات التفكير الناقد التي اشتملت عليها أداة الدراسة تمت ممارستها من قبل معلمي الثقافة الإسلامية بالصف الثاني عشر، ولكن اختلفت متوسطات درجات ممارستها.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة (عنابي،1991)، ودراسة (الكيلاني،1995)، ودراسة (السليمان،2001)، حيث جاءت نتائجها متفقة على وسطية ممارسة أفراد العينة، وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (البكر،2004)، التي جاءت نسبة ممارسة معلمي العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد فيها أعلى من المتوسط، ودراسة (جرادات،2002)، ودراسة (الغنبوصي،2007) والتي كانت نسبة ممارسة المعلمين فيهما ضعيفة.

إن نتائج الدراسة تشير إلى حاجة معلمي الثقافة الإسلامية إلى التدريب على استخدام أساليب التدريس التي تحقق إثارة تفكير الطلبة، مثل أسلوب العصف

الذهني، وأسلوب الحوار والمناقشة، وأسلوب الاستقصاء، وأسلوب الاستقراء، وأسلوب القياس، وأسلوب الاكتشاف وحل المشكلات، وهذا ما أكدته دراسة (الصائغي،2006)، ولقد أشارت وثيقة المنهاج إلى الكثير من هذه الطرق، لكن الأهم هو أن يحظى المعلم بالتدريب على تنفيذها.

3.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في ممارسة مهارات التفكير الناقد بين معلمي الثقافة الإسلامية بالصف الثاني عشر، تعزى إلى النوع؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بملاحظة أداء معلمي الثقافة الإسلامية في الصف الثاني عشر من خلال بطاقة ملاحظة، بغرض التعرف على الفروق بين المعلمين والمعلمات في ممارسة مهارات التفكير الناقد، وبعد رصد النتائج استخدم الباحث اختبار (T) للعينة الواحدة لاحتساب الفروق بين درجات الممارسة، ويبين الجدول رقم (7) نتيجة المعالجة الإحصائية.

جدول (7)

نتيجة اختبار (T) للفروق بين المعلمين والمعلمات في ممارسة مهارات التفكير الناقد

المهارة	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	قيمة الدلالة
الاستنتاج	ذكر	50	2.20	1.01	98	0.393−	0.695
	أنثى	50	2.12	1.02			
الاستقراء	ذكر	50	1.12	1.14	98	2.455−	*0.016
	أنثى	50	1.66	1.06			
التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية	ذكر	50	0.62	0.75	98	0.554−	0.581
	أنثى	50	0.72	1.03			
التمييز بين المعلومات ذات الصلة وغير ذات الصلة	ذكر	50	1.18	0.90	98	2.472−	*0.015
	أنثى	50	1.68	1.12			
التمييز بين الحقيقة والرأي	ذكر	50	0.40	0.73	98	0.647−	0.519
	أنثى	50	0.50	0.81			
المقارنة	ذكر	50	1.02	1.13	98	1.667	0.099
	أنثى	50	0.66	1.02			
تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة	ذكر	50	1.32	0.91	98	0.199	0.843
	أنثى	50	1.28	1.09			
تحديد الأولويات	ذكر	50	0.74	0.88	98	1.121	0.265
	أنثى	50	0.54	0.91			
تحديد الأدلة التي تدعم فرضية ما	ذكر	50	1.64	1.07	98	0.182−	0.856
	أنثى	50	1.68	1.13			
جمع المعلومات المتصلة بالموضوع	ذكر	50	0.80	1.01	98	0.990−	0.325
	أنثى	50	1.00	1.01			
التنبؤ	ذكر	50	0.66	0.77	98	0.559−	0.577
	أنثى	50	0.76	1.00			
طرح البدائل المناسبة	ذكر	50	1.06	1.17	98	0.892−	0.374
	أنثى	50	1.28	1.29			
التقويم وإصدار الأحكام	ذكر	50	0.80	0.95	98	3.645−	*0.000
	أنثى	50	1.58	1.18			
تفسير النتائج التي تم التوصل إليها	ذكر	50	0.92	0.97	98	2.699−	*0.008
	أنثى	50	1.46	1.03			
اتخاذ القرار في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها	ذكر	50	0.54	0.86	98	2.584−	*0.011
	أنثى	50	1.06	1.13			
المجموع	**ذكر**	**50**	**1.00**	**0.48**	**98**	**2.115−**	***0.037**
	أنثى	**50**	**1.21**	**0.45**			

* دالة إحصائياً عند مستوى 0.05

يشير الجدول رقم (7) إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) في ممارسة مهارات التفكير الناقد بين المعلمين والمعلمات لصالح المعلمات، حيث بلغ المتوسط الحسابي لممارسة المعلمات (1.21)، والانحراف المعياري (0.45)، وعند المعلمين بلغ المتوسط الحسابي (1.00)، والانحراف المعياري (0.48).

4.4 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني.

أظهرت نتائج الدراسة أيضاً وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) بين المعلمين والمعلمات في ممارسة مهارات التفكير الناقد لصالح المعلمات، حيث بلغ المتوسط الحسابي لممارسة المعلمات (1.21)، والانحراف المعياري (0.45)، وعند المعلمين بلغ المتوسط الحسابي (1.00)، والانحراف المعياري (0.48)، ولقد أشارات نتائج مهارات الاستقراء، والتمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة بالموضوع، والتقويم وإصدار الإحكام، وتفسير النتائج التي تم التوصل إليها، واتخاذ القرار في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المعلمات، ويمكن أن يُعزى ذلك إلى اهتمام المعلمات بالتحضير، وإعداد الأنشطة المساعدة، وتهيئة البيئة الصفية أكثر من المعلمين حسب خبرة الباحث، كما يلاحظ كذلك عند تحليل استمارات الزيارات الصفية ارتفاع تقدير إنجاز المعلمات لعناصر الاستمارة أكثر من المعلمين، بالإضافة إلى أن تطبيق المعلمات لأدوات التقويم التربوي المستمر من حيث الحرص على التنوع في الأدوات المستخدمة، والمصداقية في التقديرات، والتنظيم وحسن الإخراج أفضل من المعلمين، وهذا ما لوحظ عند مشاركة الباحث في فرق الفحص والتدقيق التي تقوم بفحص أعمال طلبة الصف الثاني عشر، ومدى تطابق تقديرات المعلمين عليها مع مواصفات وثائق التقويم التربوي. وفي هذا السياق أكدت (السيد،2001) على أن اكتساب المعلم مهارات التفكير الناقد أثناء عملية التخطيط، يمكن أن ينعكس أثره في عملية التدريس الفعلي، وفي عملية التقويم، وبذلك يمكن أن يكون له أثر في تحسين عملية التعليم بشكل مستمر، من

خلال اختيار الحلول المناسبة للمشاكل التي يمكن أن تواجهه أثناء التـــدريس، كمـــا يمكن أن تمنحه جودة في اختيار الأساليب الملائمة للتقويم.

وتتفق نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دارسة (كرم،1992)، وتختلف نتائجهـــا مع دراسة (زيادات،1995)، ودراسة (الكيلاني،1995)، ودراسة (المـــساد،1997)، ودراسة (جرادات،2002).

5.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث: ما درجة اكتساب الطلبة في الصف الثاني عشر لمهارات التفكير الناقد؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بإجراء اختبار لعينة من طلبة الصف الثاني عشر في مادة الثقافة الإسلامية؛ بغرض معرفة درجة اكتسابهم لمهارات التفكير الناقد، وبعد رصد النتائج، استخرج الباحث متوسط درجات اكتساب الطلبة باستخدام برنامج spss، ويبين الجدول رقم (8) نتيجة المعالجة الإحصائية.

جدول (8)

متوسط درجات اكتساب الطلبة مهارات التفكير الناقد

الرقم	مهارة التفكير الناقد	متوسط درجات اكتساب الطلبة
1	التنبؤ	69
2	طرح البدائل المناسبة	67
3	التقويم وإصدار الأحكام	66
4	التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية	66
5	التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة بالموضوع	62
6	تحديد الأدلة التي تدعم فرضية ما	61
7	الاستقراء	61
8	جمع المعلومات ذات الصلة بالموضوع	59
9	تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة	54
10	المقارنة	50
11	تحديد الأولويات	50
12	اتخاذ القرار في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها	42
13	الاستنتاج	40
14	التمييز بين الحقيقة والرأي	38
15	تفسير النتائج التي تم التوصل إليها	36
	المجموع	**55**

يُلاحظ من الجدول رقم (8) أن متوسط درجات اكتساب طلبة الصف الثاني عشر لمهارات التفكير الناقد كان متوسطاً، حيث بلغ (55)، كما يلاحظ أيضاً تفاوت متوسطات درجات اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الناقد، فأعلى مهارة اكتسبها الطلبة حصلت على (69)، بينما أقل مهارة اكتسبها الطلبة حصلت على (36).

6.4 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث.

يُلاحظ من الجدول رقم (8) أن متوسط درجة اكتساب مهارات التفكير الناقد بالنسبة لطلبة الصف الثاني عشر في الاختبار الكلي (55) درجة، وهو مستوى متوسط بحسب المعيار الذي أعده الباحث لغرض تحديد درجة اكتساب طلبة الصف الثاني عشر في مادة الثقافة الإسلامية لمهارات التفكير الناقد، من خلال حساب الإرباعيات حسب القوانين الإحصائية.

وتبدو هذه النتيجة منسجمة بصفة عامة مع نتائج الدراسات السابقة التي بينت أن متوسط الأداء في اختبار التفكير الناقد لدى عيناتها كان متوسطاً مثل (الحموي والوهر،1998–ب)، ودراسة (إبراهيم،2001)، ودراسة (السليمان،2001)، ودراسة (الشرقي،2005)، ودراسة (الهنائي،2005). ولقد تراوح المتوسط في دراسات كل من: (حمانة،1993)، و(الحموي والوهر،1998–ب)، و(إبراهيم،2001) بين (48.4)– (54.6)؛ ويمكن تفسير الأداء المتوسط لأفراد العينة من خلال بحوث بياجيه (Piaget) التي أظهرت أن العمليات العقلية قد لا تصبح واضحة المعالم عند الأفراد إلا في الفترة العمرية بين (15–20) سنة، وقد لا تتضح هذه العمليات إلا عند 50% منهم (صادق وأبو حطب، 1990)، وهذا ما ينطبق على أعمار أفراد عينة الدراسة. كذلك الطلبة لم يتعرضوا لخبرات تعليمية مباشرة لتمكينهم من تنمية قدراتهم على مهارات التفكير الناقد بصورة كبيرة، إذ لا يوجد منهج خاص بتنمية مهارات التفكير عموماً، والتفكير الناقد خصوصاً، وهو ما أسهم في أن تكون النتيجة بهذه الصورة، هذا بالإضافة إلى أن درجات ممارسة المعلمين لمهارات التفكير الناقد في الدراسة الحالية جاءت متوسطة، الأمر الذي أنعكس على مستوى اكتساب الطلبة لهذه المهارات. في حين تختلف نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات التي كان متوسط الأداء فيها أقل من المستوى المقبول تربوياً، أو ضعيفاً كما في دراسات كل من: (الزيادات،1995)، و(خريشة،2001)، و(الفارسي،2005).

كما يلحظ أيضاً من نتائج هذه الدراسة تفاوت متوسط درجات اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الناقد، فأعلى مهارة اكتسبها الطلبة حصلت على (69)، بينما أقل مهارة اكتسبها الطلبة حصلت على نسبة (36)، وبمقارنة متوسطات درجات اكتساب

الطلبة بقيم المعيار السابقة، فإنه يمكن تقسيم متوسط درجات اكتساب الطلبة إلى ثلاث مستويات على النحو الآتي:

أولاً: المهارات التي اكتسبها الطلبة بدرجة كبيرة، وجاء متوسط اكتسابهم لها من(67) فأكثر.

جاءت مهارة التنبؤ في المرتبة الأولى من بين المهارات التي اكتسبها الطلبة، وكان متوسط اكتساب الطلبة لها (69)، ولعل السبب في ارتفاع متوسط درجة اكتساب هذه المهارة، يعود إلى فلسفة منهاج الثقافة الإسلامية القائم على مناقشة بعض الموضوعات التي لها علاقة بحياة الطالب المستقبلية كالزواج، والعمل، والدراسة، مما يتطلب من المنهاج والمعلمين تدريب الطلبة على هذا النوع من المهارة من خلال الأسئلة التي يتم طرحها عليهم. كما يمكن أن يُعزى السبب في ارتفاع متوسط اكتساب هذه المهارة إلى سهولة صياغة الأسئلة التي تقيس هذه المهارة، سواء من قبل المعلم في أثناء التدريس، أو عند إعداد أسئلة الاختبارات، أو من قبل مؤلفي المناهج الدراسية عند صياغة الأنشطة، وقد يُعزى السبب في ذلك أيضاً إلى طبيعة الأسئلة التي تقيس هذه المهارة، فهي أسئلة تحتمل أكثر من إجابة صحيحة؛ لذا كانت نسبة الإجابة الصحيحة عالية، مما أدى إلى ارتفاع متوسط اكتساب الطلبة لها.

أما عن قلة المهارات التي اكتسبها الطلبة بدرجة كبيرة في هذا المستوى، فيمكن أن تعود إلى أن ممارسة معلمي الثقافة الإسلامية لمهارات التفكير الناقد جاءت بدرجة متوسطة، كما يلاحظ من نتائج الدراسة الحالية، بالإضافة إلى أن المنهاج الدراسي لا يساعد على تنمية بعض مهارات التفكير الناقد؛ لاكتفاء واضعيه بسرد الحقائق دون التركيز على الأنشطة المنمية لهذه المهارات كما أوضحته دراسة (الغبوصي،2007).

ثانياً: المهارات التي اكتسبها الطلبة بدرجة متوسطة، وتراوح متوسط اكتساب الطلبة لها بين أقل من(67) وأكثر من (44)، وهي:

1- مهارة طرح البدائل المناسبة، ومتوسط درجة اكتسابها (67).
2- مهارة التقويم وإصدار الأحكام، ومتوسط اكتسابها (66).

3- ومهارة التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية، وجاء متوسط اكتسابها (66).
4- مهارة التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة، وكان متوسطها (62).
5- مهارتا تحديد الأدلة التي تدعم فرضية ما، والاستقراء، وكان متوسط اكتسابهما(61).
6- مهارة جمع المعلومات ذات الصلة بالموضوع، وجاء متوسط درجة اكتسابها (59).
7- مهارة تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة، ومتوسط درجة اكتسابها (54).
8- مهارتا المقارنة وتحديد الأولويات، ومتوسط اكتسابهما (50).

ثالثاً: المهارات التي اكتسبها الطلبة بدرجة قليلة، وتراوح متوسط اكتساب الطلبة لها من (44) فأقل، وهي:

1- مهارة اتخاذ القرار في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها، ومتوسطها(42).
2- مهارة الاستنتاج، وبلغ متوسط اكتسابها (40).
3- مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، وكان متوسطها (38).
4- وجاءت في المرتبة الأخيرة مهارة تفسير النتائج التي تم التوصل إليها، ومتوسطها (36).

ويمكن أن يُعزى هذا الانخفاض في متوسط اكتساب الطلبة لهذه المهارات إلى مجموعة عوامل، تشترك في بعضها مهارات التفكير الناقد السابقة، وبعضها الآخر لها عوامل خاصة بمهارة معينة دون غيرها، ومن العوامل التي تشترك فيها مهارات التفكير الناقد عموماً أن تدريب المعلمين الذي قامت به وزارة التربية والتعليم والمديرية العامة للتربية والتعليم بمنطقة الباطنة شمال خلال العامين 2007–2008، مثلاً لم يكن كافياً لإكساب المعلمين مهارات التفكير الناقد، التي تمكنهم من تنمية قدرة طلبتهم على هذه المهارات، حسب خطة التدريب التي سبق ذكرها، فضلاً عن أن الطلبة هم نتاج مجتمع لم يعتد على تنمية هذا النوع من التفكير بشكل كافٍ، سواء داخل المدرسة أو خارجها. أما

العوامل التي تتعلق بالمهارات بصورة منفردة، فإن متوسط نتيجة مهارة تفسير النتائج التي تم التوصل إليها كان أدنى من غيره، ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن مهارة تفسير النتائج تتطلب جهداً كبيراً في التفكير في القضية المطروحة للحكم على ما إذا كان الاستنتاج المقترح مرتبط بدرجة معقولة من الثقة على المعلومات متوافرة، على فرض صحة هذه المعلومات. فإن تفسير النتائج يستدعي انسلاخ الفرد عن ذاتيته والتعامل مع المعلومات المعطاة بموضوعية، بغض النظر عن معرفته وقناعته (الحموري والوهر، 1998-ب)، وهذا أمر يصعب القيام به دون تدريب كافٍ. أما مهارة التمييز بين الحقيقة والرأي، فيمكن أن يُعزى سبب انخفاض متوسط علامات الطلبة إلى ندرة تضمين هذه المهارة بشكل صريح في المناهج الدراسية (الغنبوصي، 2007)، وبالتالي قلة ممارسة المعلمين لها، وهذا ما يتضح من خلال إجابة السؤال الأول حيث كانت مرتبة ممارسة معلمي الثقافة الإسلامية لهذه المهارة هي الأخيرة ومتوسطها (31)، مما يؤكد عدم تلقي الطلبة للتدريب على كيفية اكتساب هذه المهارة الأمر الذي أنعكس على مستوى أدائهم لها. أما مهارتا الاستنتاج واتخاذ القرار، فيمكن أن يُعزى انخفاضهما إلى أنهما تتطلبان خطوات ومراحل لتطبيقهما، بدءاً من البحث عن العلاقة بين الأشياء وتحليل العلاقات، ومقارنة المعلومات والخبرات السابقة للطلبة بما هو مطروح من مواقف وخبرات جديدة، ثم الوصول إلى استنتاج مبني على الخبرات السابقة والتعميمات اللاحقة، ومن ثم اتخاذ القرار في ضوء النتائج والاستنتاجات السابقة، وبالتالي قد يحتاج الطالب إلى أكثر من حصة لإنجاز هذه المهارات.

7.4 النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الناقد بالصف الثاني عشر، تعزى إلى النوع؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث بإجراء اختبار لعينة من طلبة الصف الثاني عشر في منهاج الثقافة الإسلامية، بغرض التعرف على الفروق بين الطلاب

والطالبات في اكتساب مهارات التفكير الناقد، وبعد رصد النتائج، استخدم الباحث اختبار(T) للعينة الواحدة لاحتساب الفروق بين اكتساب الطلاب والطالبات. ويبين الجدول رقم (9) نتيجة المعالجة الإحصائية.

جدول (9)

نتيجة اختبار (T) للفروق بين الطلاب والطالبات في اكتساب مهارات التفكير الناقد

المهارة	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (T)	قيمة الدلالة
الاستنتاج	ذكر	560	1.04	0.76	1118	7.232-	*0.000
	أنثى	560	1.38	0.69			
الاستقراء	ذكر	560	1.65	0.71	1118	10.838-	*0.000
	أنثى	560	2.01	0.39			
التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية	ذكر	560	1.83	0.86	1118	6.797-	*0.000
	أنثى	560	2.13	0.63			
التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة بالموضوع	ذكر	560	1.58	0.88	1118	11.247-	*0.000
	أنثى	560	2.13	0.75			
التمييز بين الحقيقة والرأي	ذكر	560	0.90	0.76	1118	9.472-	*0.000
	أنثى	560	1.36	0.84			
المقارنة	ذكر	560	1.92	0.94	1118	10.823-	*0.000
	أنثى	560	1.79	0.90			
تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة	ذكر	560	1.30	0.97	1118	11.993-	*0.000
	أنثى	560	1.94	0.83			

المهارة	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (*T*)	قيمة الدلالة
تحديد الأولويات	ذكر	560	1.11	0.89	1118	14.127-	0.000*
	أنثى	560	1.86	0.89			
تحديد الأدلة التي تدعم فرضية ما	ذكر	560	1.48	0.87	1118	15.243-	0.000*
	أنثى	560	2.19	0.67			
جمع المعلومات المتصلة بالموضوع	ذكر	560	1.50	1.00	1118	10.533-	0.000*
	أنثى	560	2.07	0.80			
التنبؤ	ذكر	560	1.70	1.14	1118	12.756-	0.000*
	أنثى	560	2.44	0.80			
طرح البدائل المناسبة	ذكر	560	1.62	1.06	1118	13.672-	0.000*
	أنثى	560	2.38	0.76			
التقويم وإصدار الأحكام	ذكر	560	1.61	1.07	1118	13.658-	0.000*
	أنثى	560	2.37	0.78			
تفسير النتائج التي تم التوصل إليها	ذكر	560	0.88	0.75	1118	8.310-	0.000*
	أنثى	560	1.25	0.73			
اتخاذ القرار في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها	ذكر	560	1.07	1.00	1118	6.769-	0.000*
	أنثى	560	1.43	0.73			
المجموع	**ذكر**	**560**	**1.36**	**0.48**	**1118**	**22.307-**	**0.000***
	أنثى	**560**	**1.92**	**0.33**			

*** دالة إحصائياً عند مستوى 0.05**

من خلال دراسة الجدول رقم (9) تشير نتائج اختبار (*T*) للعينة الواحدة، إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) في اكتساب مهارات التفكير الناقد بين الطلاب والطالبات لصالح الطالبات، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاكتساب الطالبات (1.92)، والانحراف المعياري (0.33)، وعند الطلاب بلغ المتوسط الحسابي (1.36)، والانحراف المعياري (0.48).

8.4 مناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع.

أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة أقل من (0.05) في اكتساب مهارات التفكير الناقد بين الطلاب والطالبات لصالح الطالبات، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاكتساب الطالبات (1.92)، والانحراف المعياري (0.33)، وعند الطلاب بلغ المتوسط الحسابي (1.36)، والانحراف المعياري (0.48)، ويُعزى ذلك إلى الأسباب الآتية:

أ- إن المعلمات يركزن على مهارات التفكير الناقد في أثناء تدريسهن لمادة الثقافة الإسلامية أكثر من المعلمين مما انعكس على أداء طالباتهن، وهذا ما أكدته الدراسة الحالية، ودراسة (كرم،1992) حيث أشارتا إلى وجود فروق بين المعلمين والمعلمات في تنمية مهارات التفكير الناقد، لصالح المعلمات.

ب- ارتفاع المستوى التحصيلي للطالبات بصورة عامة، ويبرز هذا الأمر بصورة واضحة من خلال نتائج الشهادة العامة، والتي حصلت الطالبات فيها على أعلى النسب، وواقع المدارس بالسلطنة يؤكد تفوق الإناث على الذكور في المراحل التعليمية الثانوية بشكل عام (الهاشمي، 2003)، بالإضافة إلى تأكيد العديد من الدراسات مثل دراسة (الخطيب،1993) ودراسة الصائغي،2006) على وجود علاقة ارتباطية بين التحصيل الدراسي ونمو مهارات التفكير الناقد.

وفي المقابل أثبت كل من: نيكول (Nichol, 1997)، ونيسلر (Neisler, 2000) أن التدريس القائم على استخدام مهارات التفكير الناقد لدى المعلم، له أثر على جوانب التحصيل المعرفي لدى الطلبة.

وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة (حمانة،1995)، ودراسة (المدحانية،2003)، وكذلك دراسة (الفارسي،2005) التي أكدت على وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح الإناث في اكتساب مهارات التفكير الناقد، إذ كان متوسط أداء الإناث هو(26.31) في حين بلغ متوسط أداء الذكور (22.61)، وكذلك دراسة (الهنائي،2005) التي أوضحت أن متوسط أداء الطلاب في المهارة على التفكير الناقد كان (67.66) في حين بلغ متوسط أداء الطالبات (74.94) مما يعني تفوق الإناث على الذكور في المهارة على التفكير الناقد، في حين اختلفت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة (الزيادات،1995)، و(الحموري والوهر،1998-أ)، ودراسة (إكسيل،2005)، حيث أظهرت تلك الدراسات عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في اكتساب مهارات التفكير الناقد، وقد يُعزى هذا إلى تساوي القدرات العقلية وتشابه الظروف الاجتماعية والاقتصادية والتعليمية بينهم، كذلك تعرض جميع الطلبة إلى مواقف تعليمية واحدة.

10.4 التوصيات.

من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسة يمكن تقديم التوصيات الآتية:

1- استحداث مساق للطلبة في كليات إعداد المعلمين يتم من خلاله تدريبهم على مهارات التفكير عموماً، ومهارات التفكير الناقد خصوصاً.
2- عقد دورات تدريبية على أيدي مختصين لتدريب المعلمين على كيفية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، وكيفية تقويمها بصورة دقيقة.
3- تدريب المعلمين على استخدام طرائق جديدة في التدريس تركز على أنواع مختلفة من التفكير، ومن ضمنها التفكير الناقد؛ بغية تحقيق أكبر قدر ممكن من مهارات التعلم الفعّال.
4- إعداد نشرات ودوريات تعنى بالتفكير الناقد، من حيث ماهيته، وأساليب تنميته وتقويمه.
5- توفير البيئة التعليمية المناسبة لتنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة، وخاصة فيما يتعلق بمصادر التعلم.

6- ضرورة اهتمام المختصين في المناهج بتضمين مهارات التفكير الناقد في جميع مناهج التربية الإسلامية والثقافة الإسلامية بشكل متتابع ومتسلسل، يتناسب ومستوى الطالب العقلي والعمري.

7- تضمين أدلة المعلمين معلومات عن كيفية ممارسة مهارات التفكير الناقد في البيئة الصفية.

8- وضع برامج إثرائية للطلاب لتقليل الفوارق بينهم وبين الطالبات في اكتساب مهارات التفكير الناقد، وتطبيقها في الحياة اليومية، من خلال المشرفين التربويين، والمعلمين الأوائل.

10.4 الدراسات المقترحة.

تقترح الدراسة الحالية إجراء البحوث العلمية الآتية:

1- مدى تضمن أنشطة مناهج التربية الإسلامية لمهارات التفكير الناقد، في الصفوف من (1−10) من التعليم الأساسي، ومدى اكتساب الطلبة لها.

2- برنامج تدريبي مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد لمعلمي الثقافة الإسلامية أثناء الخدمة وأثره على ممارستهم.

3- درجة ممارسة معلمي التربية الإسلامية لأنواع أخرى من التفكير(التفكير الإبداعي، وحل المشكلات).

4- أثر بعض الطرائق التدريسية (العصف الذهني، والاكتشاف، وحل المشكلات) في إكساب الطلبة مهارات التفكير الناقد.

5- معوقات تنمية التفكير الناقد في مناهج الثقافة الإسلامية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بسلطنة عمان.

6- العلاقة بين ممارسة معلمي الثقافة الإسلامية للتفكير الناقد في تدريسهم، وبين ممارستهم لمهارات التفكير الإبداعي.

المراجع

أ. المراجع العربية:

القرآن الكريم.

إبراهيم، فاضل. (2001). مستوى التفكير الناقد لدى طلبة التاريخ في كليتي الآداب والتربية بجامعة الموصل. **مجلة اتحاد الجامعات العربية**، (38)، 274-332.

إبراهيم، مجدي. (2006). **تنمية تفكير المعلمين والمتعلمين "سلسلة التفكير والتعليم والتعلم (4)"**. القاهرة: عالم الكتب.

إبراهيم، مروان. (2000). **الإحصاء الوصفي والاستدلالي**. عمان: دار الفكر للطباعة.

ابن حنبل، أحمد. (1998). **مسند الإمام أحمد بن حنبل**. الرياض: بيت الأفكار الدولية.

ابن منظور، محمد. (1997). **لسان العرب (ط2)**. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

ابن هشام، عبد الملك. (2003). **السيرة النبوية(ج4)**. بيروت: دار الفكر.

أبو جادو، صالح. (2000). **علم النفس التربوي (ط2)**. عمان: دار المسيرة.

أبو حطب، فؤاد. (1983). **القدرات العقلية**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو شهاب، خالد. (1995). **مظاهر التفكير الناقد في التدريس الفني لمعلمي اللغة الإنجليزية في برنامج تدريب المعلمين أثناء الخدمة**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.

إكسيل، فؤاد. (2005). فاعلية النموذج الواقعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لطلاب الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم بمملكة البحرين[ملخص]. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، **3**(6)، 274-275

أنيس، إبراهيم ومنتصر، عبدالحليم والصوالحي، عطية وأحمد، محمد. (1972). **المعجم الوسيط (ج2،ط2)**. بيروت: دار إحياء التراث العربي.

البادي، أحمد. (2007). **مدى تضمن أنشطة مقررات الثقافة الإسلامية بالصفين الحادي عشر والثاني عشر لقدرات التفكير الإبداعي ومدى اكتساب الطلبة لها**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

البخاري، محمد. (2000). **الجامع المسند الصحيح المختصر من أمور رسول الله ﷺ وسننه وأيامه**. في صلاح آل الشيخ (محرر)، موسوعة الحديث الشريف (ص ص.1-670). الرياض: دار السلام.

بركات، أحمد. (1988). **العرب وظاهرة التخريج**. بيروت: دار الفكر المعاصر.

برنامج الأمم المتحدة الإنمائي. (2003). **نحو إقامة مجتمع المعرفة (تقرير التنمية الإنسانية العربية)**. عمان، المملكة الأردنية الهاشمية.

البطش، محمد وأبوزينة، فريد. (2007). **مناهج البحث العلمي تصميم البحث والتحليل الإحصائي**. عمان: دار المسيرة.

بكار، عبدالكريم. (2000). **فصول في التفكير الموضوعي منطلقات ومواقف**. دمشق: دار القلم.

البكر، رشيد. (2002). **تنمية التفكير من خلال المنهج الدراسي**. الرياض: مكتبة الرشد.

البكر، رشيد. (2004). مدى تنمية معلم العلوم الشرعية لمهارات التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية. **مجلة رسالة الخليج العربي**، مكتب التربية العربي لدول الخليج، (91)، 118- 120.

بكري، أيمن. (2003). **فعالية إستراتيجية التعليم التعاوني في تنمية المفاهيم العقائدية والتفكير الناقد في مادة التربية الدينية الإسلامية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس، جمهورية مصر العربية.

بواطنة، جمال. (2004). **الثقافة الإسلامية والمجتمع الفلسطيني**. متوفر عبر:
www.passia.org/meetings/2004/Islamic-Culture-2004.htm

الترمذي، محمد. (2000). **سنن الترمذي**. في صلاح آل الشيخ (محرر)، موسوعة الحديث الشريف (ص ص.1629-2083). الرياض: دار السلام.

التوبي، مسعود. (2008). **تحليل الأنشطة التقويمية في مقرري الحديث الشريف والسيرة النبوية للصف العاشر بمعاهد العلوم الإسلامية في ضوء مهارات التفكير الناقد**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، عمان.

جرادات، نهاد. (2002). **مدى توافر مهارات التفكير الناقد في محتوى الجزء الثاني من كتابي الكيمياء وعلوم الأرض للصفين التاسع والعاشر الأساسيين في الأردن ومدى ممارستها التعليمية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك، المملكة الأردنية الهاشمية.

جروان، فتحي. (2007). **تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**. عمان: دار الفكر.

الجزري، علي. (د.ت). **أسد الغابة في معرفة الصحابة (ج4)**. بيروت: دار الكتب العلمية.

جمل، محمد. (2005). **تنمية مهارات التفكير الإبداعي**. العين: دار الكتاب العربي.

الجيطالي، اسماعيل. (1998). **قناطر الخيرات (ج1،ط2)**. مسقط: مطابع النهضة.

الحارثي، إبراهيم. (2001). **التفكير والتعلم والذاكرة**. الرياض: مكتبة الشقري.

الحارثي، إبراهيم. (2002). **تدريب المعلمين على تعليم مهارات التفكير بأسلوب التعلم التعاوني**. الرياض: مكتبة الشقري.

الحارثي، إبراهيم. (2003–أ). **نحو إصلاح المدرس في القرن الحادي والعشرين**. الرياض: مكتبة الشقري.

الحارثي، إبراهيم.(2003–ب). **تعليم التفكير (ط3)**. الرياض: مكتبة الشقري.

حسين، ثائر وفخرو، عبدالناصر. (2002). **دليل مهارات التفكير "100مهارة في التفكير**". عمان: جهينة للنشر والتوزيع.

حمانة، أحمد. (1995). **مستوى التفكير الناقد في الرياضيات عند طلبة الصف العاشر في الأردن**. رسالة ماجستير غير منشورة. الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.

الحميد، شاكر والسويدي، خليفة وأنور، أحمد. (2005). **تربية التفكير مقدمة عربية في مهارات التفكير**. دبي: دار القلم.

الحموري، هند والوهر، محمود. (1998-أ). تطور القدرة على التفكير الناقد وعلاقة ذلك بالمستوى العمري والجنس وفرع الدراسة. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية،**1**(25)، 112-126.

الحموري، هند والوهر، محمود. (1998-ب). قدرة طلبة السنة الأولى في الجامعة الهاشمية على التفكير الناقد وعلاقتها بفرع دراسة الطالب في المرحلة الثانوية ومستوى تحصيله في الثانوية العامة. **مجلة دراسات العلوم التربوية**، الجامعة الأردنية،**1** (25)، 145-147.

خريشة، علي. (2001). مستوى مساهمة معلمي التاريخ بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي لدى طلبتهم. **مجلة مركز البحوث التربوية**، جامعة قطر، **10**(19)، 13-45.

الخضراء، فادية. (2005). **تعليم التفكير الابتكاري والناقد (دراسة تجريبية)**. عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

الخطيب، مها. (1993). **أثر كل من درجة الاستقلال المعرفي والتحصيل والجنس على قدرة التفكير الناقد للفئة العمرية (11-14) سنة في المدارس الحكومية لمنطقة عمان الأولى.** رسالة ماجستير غير منشورة.الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.

دي بونو، ادوارد. (2001). **تعليم التفكير** (عادل ياسين وآخرون، مترجم). دمشق: دار الرضا.

الراشدي، عمر. (2006). **التفكير الناقد من منظور التربية الإسلامية"مع حقيبة تدريبية لتنمية مهاراته لدى معلمي المرحلة الثانوية** ". رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الراشدي، عمر. (1998). **المضامين التربوية للتثبت والتبين في التربية الإسلامية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.

الربيعة، عبدالعزيز. (1982). **أدلة التشريع المختلف فيها "القياس، الاستحسان، الاستصحاب"** (ط3). بيروت: مؤسسة الرسالة.

الرافعي، مصطفى. (د. ت). **وحي القلم** (ط2). بيروت: دار الكتاب العربي.

الزعبي، إبراهيم. (2003). **أثر كل من طرائق الاكتشاف الموجه والمناقشة والعصف الذهني في تنمية مهارة التفكير الناقد والتحصيل في مادة التربية الإسلامية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في الأردن.** رسالة دكتوراه غير منشورة. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، المملكة الأردنية.

زيادات، ماهر. (1995). **العلاقة بين مدى اكتساب معلمي الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية في الأردن لمهارات التفكير الناقد، ومدى اكتساب طلبتهم لها في المرحلة نفسها.** رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، المملكة الأردنية الهاشمية.

زيتون، حسن. (2006). **تعليم التفكير رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة.** القاهرة: عالم الكتب.

السجستاني، سليمان. (2000). **سنن أبي داود.** في صلاح آل الشيخ (محرر)، موسوعة الحديث الشريف (ص ص.1223-1625). الرياض: دار السلام.

سعادة، جودت. (2006). **تدريس مهارات التفكير**. عمان: دار الشروق.

السليمان، سليمان. (2001). مدى معرفة معلمي المواد الاجتماعية في المرحلة المتوسطة لمهارات التفكير الناقد ومدى اهتمامهم بها. **مجلة المناهج وطرق التدريس،** جامعة عين شمس، (74)، 117 -135.

السيد، عزيزة. (1995). **التفكير الناقد دراسة في علم النفس المعرفي**. القاهرة: دار المعرفة الجامعية.

السيد، فؤاد. (1979). **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري(ط3)**. القاهرة: دار الفكر.

السيد، ماجدة. (2001). فعالية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير أن لدى الطالب / المعلم بميدان التربية الفنية وأثره على بعض نواتج العملية التعليمية لدى التلاميذ. **مجلة المناهج وطرق التدريس،** جامعة عين شمس، (71)، ص 212-215.

الشباطات، محمود. (2007). **طرق تدريس التربية الإسلامية وتطبيقاتها**. القاهرة: دار الفضيلة.

الشرقي. محمد. (2005). التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات. **مجلة العلوم التربوية والنفسية**، جامعة البحرين، **6**(2)، ص 90.

الشطي، جمال وآخرون. (2003). **قياس مهارات التفكير الناقد لدى طلبة المرحلة الثانوية في دولة الكويت**. دراسة غير منشورة. وزارة التربية: الكويت. متوفر عبر:

www.4shared.com/file/31834946/df4dba76/-------.html-k42.

الشوكاني، محمد. (1983). **فتح القدير(ج5)**. بيروت: دار ابن حزم.

الصائغي، جمعة. (2006). **أثر تدريس التربية الإسلامية بطريقة الاكتشاف الموجه على التحصيل والتفكير الناقد لدى طلاب الصف العاشر**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

صادق، آمال وأبو حطب، فؤاد. (1990). **نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين (ط2)**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الصارمي، خليفة. (2004). **صعوبات تنمية مستويات التفكير العليا في مادة التاريخ لدى طلبة المرحلة الثانوية في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين والموجهين**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

صبري، ماهر. (2002). **الموسوعة العربية لمصطلحات التربية وتكنولوجيا التعليم**. الرياض: مكتبة الرشد.

الصواف، محمد. (1981). **نظرات في سورة الحجرات (ط4)**. بيروت: مؤسسة الرسالة.

صوالحة، ميسون. (بدون تاريخ). **بعيداً عن التلقين واستخدام الأساليب التقليدية، تعليم التفكير في المدارس هدف ينبغي تحقيقه**. متوفر عبر:

www.mohe.gov.ps/masera/ta'lem.doc

الطبري، محمد. (1994). **جامع البيان في تأويل آي القرآن** (ج2). بيروت: دار إحياء التراث العربي.

طعيمة، رشدي.(2004). **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية، مفهومه، أسسه، استخدامه(ط2)**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عبيدات، ذوقان. (2006). **البحث العلمي، مفهومه، أدواته، أساليبه**. الرياض: مكتبة الشقري.

عثمان، أكرم. (2001). **كيف تنتقد الآخرين وتستولي على محبتهم واحترامهم؟**. بيروت: دار ابن حزم.

عليان، أحمد. (2000). **طرق التعليم التربوية في السنة النبوية**. الرياض: دار المسلم.

عنابي، حنان. (1991). **مظاهر التفكير الناقد في التدريس الصفي لمعلمي الرياضيات في المرحلة الثانوية**. رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، المملكة الأردنية الهاشمية.

عودة، أحمد والقاضي، منصور. (2002). **الإحصاء الوصفي والاستدلالي (1) الاحصاء الوصفي**. الكويت: مكتبة الفلاح.

عودة، أحمد وملكاوي، فتحي. (1992) **أساسيات البحث العلمي في التربية والعلوم الإنسانية**. إربد: مكتبة الكتاني.

غانم، محمد. (2004). **تعليم التفكير عند الأطفال**. عمان: دار الثقافة.

الغزالي، محمد. (1992). **إحياء علوم الدين(ج1)**. بيروت: دار الكتب العلمية.

الغنبوصي، حمد. (2007). **مدى توافر مهارات التفكير الناقد في مقرر التربية الإسلامية في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عمان**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الدول العربية، جمهورية مصر العربية.

الفارسي، سعيد. (2005). **مدى توافر مهارات التفكير الناقد في أنشطة كتب مادة الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي ومدى اكتساب الطلبة لها**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

فراج، محمد. (2006). **التفكير الناقد وقضايا المجتمع المعاصر**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

الفراهيدي، الربيع. (1995). **الجامع الصحيح مسند الإمام الربيع بن حبيب**. بيروت: دار الحكمة.

الفيومي، أحمد. (1996). **المصباح المنير**. بيروت: المكتبة العصرية.

القرطبي، محمد. (2006). **الجامع لأحكام القرآن (تحقيق عبدالحميد هنداوي) (ج2)**. بيروت: المكتبة العصرية.

قطب، سيد. (1996). **في ظلال القرآن (ج5،4،1،ط 5)**. القاهرة: دار الشروق.

قطامي، نايفة. (2004). **تعليم التفكير للمرحلة الأساسية**. عمان: دار الفكر.

قطامي، يوسف. (2007). **تعليم التفكير لجميع الأطفال**. عمان: دار المسيرة.

القطان، مناع. (1986). **التشريع والفقه في الإسلام تاريخاً ومنهجاً** (ط7). بيروت: مؤسسة الرسالة.

الكبيسي، عبدالواحد. (2006). **دعوة للتفكير من خلال القرآن الكريم**. عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

الكيتاني، سعيد وملفورد، بيل. (2002). **تقرير حول النقاط الرئيسة التي عالجها المؤتمر الدولي حول تطوير التعليم الثانوي**. مسقط: وزارة التربية والتعليم.

كرم، إبراهيم. (1992). دور المدرس في تنمية التفكير الناقد لدى طلاب المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية بدولة الكويت. **المجلة التربوية**، جامعة الكويت، (25)، 15-49.

الكيلاني، أنمار. (1995). التفكير الناقد لدى مديري المدارس الثانوية الحكومية الملتحقين ببرنامج الماجستير للإدارة التربوية في الجامعة الأردنية. **مجلة دراسات**، الجامعة الأردنية، **22**(6)، ص 3603.

"مجهول". (بدون تاريخ). **التفكير الناقد**. متوفر عبر:
www.moqatel.com./openshare/indexf.html

المدحانية، نورا. (2003). **التفكير الناقد لدى طلبة جامعة السلطان قابوس وعلاقته ببعض المتغيرات**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

المساد، إبراهيم. (1997). **معرفة معلمي الدراسات الاجتماعية لمهارات التفكير الناقد ومدى ممارستهم لها**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، المملكة الأردنية الهاشمية.

المطارنة، بسمة. (2003). **مستوى التفكير الناقد لدى طلبة قسم التاريخ في جامعة مؤتة وعلاقته بدرجة ممارسته من قبل المدرسين**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، المملكة الأردنية الهاشمية.

المغيصيب، عبد العزيز. (2006). **تعليم التفكير الناقد، قراءة في تجربة تربوية معاصرة**. متوفر عبر: www.qu.edu.qa/doc/edu/workshops/6doc

مقرب، على. (2000). النمو المهني وحاجات الإشراف التربوي لمعلمي التعليم الابتدائي. **مجلة البحث في التربية وعلم النفس**، جامعة المنيا، **14**(2)، ص 28.

منصور، أحمد.(1986). **تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري**، الكويت: منشورات ذات السلاسل.

المنفلوطي، مصطفى. (2002). **المجموعة الكاملة – النظرات** (ط2،ج3). بيروت: مؤسسة المعارف.

النحوي، عدنان. (2002). **حتى نغير ما بأنفسنا**. الرياض: دار النحوي.

نوح، السيد. (1999). **آفات على الطريق(ج1–2)**. المنصورة: دار اليقين.

النيري، أحمد. (2005). **مدى استخدام معلمي الثقافة الإسلامية أساليب تنمية التفكير الإبداعي في التدريس بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي من وجهة نظر المشرفين**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

النيسابوري، مسلم. (2000). **صحيح مسلم**. في صلاح آل الشيخ (محرر)، موسوعة الحديث الشريف (ص ص.673-1218). الرياض: دار السلام.

الهاشمي، سعيد. (2003). **بعض المتغيرات الفارقية بين ذوي الدافع المعرفي المرتفع والدافع المنخفض في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان**، رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة، جمهورية مصر العربية.

الهنائي، على. (2005). **التفكير الناقد وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بسلطنة عمان: دراسة ميدانية تطبيقية**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.

هندري ويسنجر.(2001). **قوة النقد البناء**(مكتبة جرير، مترجم). الرياض: مكتبة جرير.

الهيشان، محمود ومكاوي، محمد. (2002). منهج القرآن الكريم في تنمية التفكير. **مجلة أبحاث اليرموك**، جامعة اليرموك، **18**(2A)، 191-192.

وزارة التربية والتعليم. (1999). **التعليم الأساسي في سلطنة عمان، إطاره النظري**. مسقط.

وزارة التربية والتعليم. (2007-أ). **برنامج التعليم ما بعد الأساسي (للصفين الحادى عشر والثاني عشر)**.مسقط.

وزارة التربية والتعليم. (2007-ب). **خطة الإنماء المهني لمركز التدريب الرئيس**.مسقط.

وزارة التربية والتعليم. (2007-ج). **خطة الإنماء المهني لمركز التدريب بمنطقة الباطنة شمال**. صحار.

وزارة التربية والتعليم. (2007-د). **وثيقة تقويم تعلم الطلبة لمادة الثقافة الإسلامية للصفين (11-12)**. مسقط.

وزارة التربية والتعليم. (2008-أ). **خطة الإنماء المهني لمركز التدريب الرئيس**. مسقط.

وزارة التربية والتعليم. (2008–ب). **خطة الإنماء المهني لمركز التدريب بمنطقة الباطنة شمال.** صحار.

وزارة التربية والتعليم. (2004). **دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير.** مركز التطوير التربوي، الرياض.

ب. المراجع الأجنبية.

Beyer, B. (1985). **Critical Thinking.What is it ?.** Social Education, (49), 270-276.

Bunge, M. (1980). **The Mind – Body Problem**. Apsycholog-ical approach: Nypergomon Press.

Ennis, R. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. **Educational Leadership**, **43**(2), 54-48.

Ferrett, S. (2000). **Critical Thinking Across the Curriculum**. Longview Community College. Available at: www.kcmetro.cc.mo.us/Longview/ctac/definition.htm.

Fraenkel, J.(1980). **Helping Student Think and Value, Strategies for Teaching the Social Studies(** Second edition). New Jersy: Prentic hallinc. Englewood Cliffs.

Jennifer, R., Jeffrey, K. (2001)،Teaching critical thinking in a community. College history course. **College student Journal** ,2.

Klenz, S. (2003). **Critical Thinking and Creative Thinking**. Available at: www.sasked.sk/docs/cels/e14.htm

Kunar, G. (1998). **The Importance of Critical Thinking Skills for Administrative Support Employees with Implications for Curricular Reform in Business Education**. **Dissertation [Abstract American].** Educational Research Association, Sanfrancisco CA.

Lipman, M. (1991). Critical Thinking, What can it be?. **Education Leadership, 46**(1), 38-43.

Maiorana, V. (2000). **Critical Thinking Across the Curriculum Project**. Longview Community College, Available at: www.kcmetro.cc.mo.us/Longview/ctac/definition.htm.

Meyers, C. (1986). **Teaching students to think critically**. London: Jossey-Bass publishers.

Newmann, M. (1991). Promoting Higher-order Thinking Skills in Social Studies: Overview of a study of 16 high school departments. **Theory and Research in Social Education**, **1**(4), 324-340.

Neisler, J. (2000, May). How Does Teacher Education Need to Change. **Journal of Teacher Education**, 51, 248.

Nichol, J. (1997). **Developing Thinking skills**. London: Routledge.

Norris, S. (1998). Synthesis of Research on Critical Thinking , **Educational Leadership**, 24 (8), 40-45.

Purden, R., William, M. (1998). **Thinking Through the curriculum**. New York: Routledge.

Sternberg, R. (1985). Teaching critical thinking, part 1: Are we making critical mistakes? **Phi Delta Kappan**, 67, 194–198.

Tsai, M. (1996). Secondary School Teacher Perspectives of Teaching Critical Thinking in Social Studies Classes in the Republic of China (Taiwan). **Journal of Social Studies Research**. **57**(2). 569.

Turner ,T. (1994)**. Essentials of classroom teaching elementary social studies**. Minnesota: Allen and Bacon.

Udall, A., Daniels, J. (1991). **Creating the thoughtful classroom: Strategies to promote student thinking**. Tucson, AZ: Zephyr Press.

Wason, P. (1970). **Thinking and Reasoning**. London: Coxwy, Mon, Ltd.

الملحق(أ)
قائمة مهارات التفكير الناقد
في صورتها النهائية

قائمة مهارات التفكير الناقد في صورتها النهائية

م	المهارة
1	الاستنتاج
2	الاستقراء
3	التمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية
4	التمييز بين المعلومات ذات الصلة والمعلومات غير ذات الصلة بالموضوع
5	التمييز بين الحقيقة والرأي
6	المقارنة
7	تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة
8	تحديد الأولويات
10	تحديد الأدلة التي تدعم فرضية ما
9	جمع المعلومات ذات الصلة بالموضوع
11	التنبؤ
12	طرح البدائل المناسبة
13	التقويم وإصدار الأحكام
14	تفسير النتائج التي تم التوصل إليها
15	اتخاذ القرار في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها

الملحق (ب)

قائمة بأسماء محكمي قائمة مهارات التفكير الناقد

قائمة بأسماء محكمي قائمة مهارات التفكير الناقد

م	الاسم	المؤهل	الوظيفة	جهة العمل
1	علي محمد إبراهيم	دكتوراه	أستاذ مشارك	كلية التربية علم النفس التربوي / جامعة السلطان قابوس
2	ميمونة بنت درويش بن الحاج الزدجالية	دكتوراه	أستاذ مساعد	كلية التربية / جامعة السلطان قابوس
3	محسن بن ناصربن يوسف السالمي	دكتوراه	أستاذ مساعد	كلية التربية مناهج وطرق تدريس /جامعة السلطان قابوس
4	جمال نايف الأشقر	دكتوراه	أستاذ مساعد	كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية /جامعة صحار
5	راشيد بن ساسي الطباخ	دكتوراه	مشرف عام التربية الإسلامية	المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية / دائرة الإشراف التربوي
6	بشير وسلاتي	دكتوراه	خبير مناهج تعليمية	المديرية العامة المناهج
7	عطا أبوحسين	دكتوراه	عضومناهج	المديرية العامة المناهج
8	سعيد بن راشد بن سعيد الصوافي	دكتوراه	أستاذ مساعد	كلية التربية العلوم الإسلامية / جامعة السلطان قابوس
9	الطاهر محمد الدرديري	دكتوراه	أستاذ مساعد	كلية التربية العلوم الإسلامية / جامعة السلطان قابوس
10	أحمد بن ناصر بن سالم النيري	ماجستير	عضومناهج تعليمية	المديرية العامة للمناهج
11	محمد بن مبارك السعيدي	ماجستير	مدير دائرة تنمية الموارد البشرية	المديرية العامة للتربية والتعليم / الباطنة شمال
12	سعيد بن عبدالله بن مبارك الفارسي	ماجستير	مشرف دراسات اجتماعية	المديرية العامة للتربية والتعليم / الباطنة شمال
13	أحمد بن مصبح بن مبارك البادي	ماجستير	مشرف تربية إسلامية	المديرية العامة للتربية والتعليم / الباطنة شمال
14	علي بن سعيد بن علي المقبالي	ماجستير	مشرف رياضيات	المديرية العامة للتربية والتعليم / الباطنة شمال
15	إبراهيم بن عبدالله بن محمد الدبدوب	ماجستير	مشرف أول رياضيات	المديرية العامة للتربية والتعليم / الباطنة شمال
16	مبارك بن مسلم بن ربيع الصلطي	ماجستير	مشرف أول تربية إسلامية	المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية / دائرة الإشراف التربوي
17	سالم بن علي بن سليم المشيفري	ماجستير	رئيس قسم التربية الإسلامية	المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية / دائرة الإشراف التربوي
18	محمد بن صالح بن سالم الشبيبي	ماجستير	مشرف تربية إسلامية	المديرية العامة للتربية والتعليم / الشرقية شمال
19	محمد بن سعيد الرواحي	ماجستير	مدرس	امعة السلطان قابوس

الملحـــــــق (ج)

بطاقـــــــة الملاحظـــــــة

فـــــــي صورتهـــــــا النهائية

بسم الله الرحمن الرحيم

جامعة صحار

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

بطاقة ملاحظة

درجة ممارسة معلم الثقافة الإسلامية لمهارات التفكير الناقد في الصف الثاني عشر

تهدف هذه البطاقة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمي الثقافة الإسلامية لمهارات التفكير الناقد في الصف الثاني عشر بمنطقة الباطنة شمال، ويتم ذلك من خلال ملاحظة المعلمين أثناء قيامهم بعملية التدريس.

وقد احتوت البطاقة على (15) عبارة، تقيس (15) مهارة أساسية للتفكير الناقد، وسيتم تطبيق هذه البطاقة بمدارس التعليم ما بعد الأساسي بمنطقة الباطنة شمال.

ويتم تقدير استخدام كل مهارة وفقا للمعيار الآتي:-

(3) مرتفعة: يستخدم المهارة بشكل ممتاز.

(2) متوسطة: يستخدم المهارة بشكل كاف.

(1) ضعيفة: يستخدم المهارة، ولكن يحتاج إلى مزيد من التدريب عليها.

(صفر) لا توجد: لا يستخدم المهارة إطلاقا.

<u>بيانات المعلم</u>

اسم المعلم:..

المدرسة:..

الولاية:..

م	المهارة	درجة ممارسة المهارة			
		مرتفع	متوسط	ضعيف	لم يمارس
		3	2	1	0
1	يدرب الطلبة على الوصول إلى نتيجة منطقية معينة من خلال استخدام المعلومات المتاحة.				
2	يدرب الطلبة على التوصل إلى القواعد العامة من خلال المعلومات الجزئية.				
3	يتيح المجال أمام الطلبة للتمييز بين الأفكار الرئيسة والأفكار الفرعية.				
4	يدرب الطلبة على التمييز بين المعلومات المتصلة وغير المتصلة بالموضوع.				
5	ينمي قدرة الطلبة على التمييز بين الأقوال أو التعبيرات التي تعد حقائق ثابتة والآراء والنظريات التي تعبر عن وجهات نظر قائليها أو ناقليها.				
6	يتيح للطلبة فرصة المقارنة بين المعلومات المتعددة.				
7	يدرب الطلبة على تحديد العلاقة بين السبب والنتيجة في الحوادث المختلفة.				
8	يدرب الطلبة على وضع المعلومات في ترتيب معين حسب أولويتها.				
9	يشجع الطلبة على الاستدلال بالأدلة النقلية والعقلية التي تدعم وجهة نظرهم.				
10	يساعد الطلبة على جمع المعلومات ذات الصلة بالمسألة المطروحة للنقاش.				
11	يشجع الطلبة على التوقع السليم للحلول والنتائج في ضوء معطيات معينة.				
12	يفتح المجال أمام الطلبة لاقتراح بدائل وحلول للمشكلة أو القضية المطروحة.				
13	يوجه الطلبة نحو الحكم على القضايا والمواقف والأفكار التي تعترض الفرد في حياته العامة.				
14	يشجع الطلبة على تفسير الأحكام في ضوء الأدلة المتوافرة.				
15	يوجه الطلبة نحو اتخاذ القرار في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها.				

الملحق (د)

قائمة بأسماء محكمي بطاقة الملاحظة

قائمة بأسماء محكمي بطاقة الملاحظة

م	الاسم	المؤهل	الوظيفة	جهة العمل
1	ميمونة بنت درويش بن الحاج الزدجالية	دكتوراه	أستاذ مساعد	كلية التربية / جامعة السلطان قابوس
2	عبداللطيف عبدالقادر على أبوبكر	دكتوراه	أستاذ مشارك	كلية التربية بالرستاق
3	شعبان حسين محمد خليفة	دكتوراه	أستاذ مشارك	كلية التربية قسم علم النفس /جامعة السلطان قابوس
4	محسن بن ناصربن يوسف السالمي	دكتوراه	أستاذ مساعد	كلية التربية مناهج وطرق تدريس /جامعة السلطان قابوس
5	راشيد بن ساسي الطباخ	دكتوراه	مشرف عام التربية الإسلامية	المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية / دائرة الإشراف التربوي
6	جمال نايف الأشقر	دكتوراه	أستاذ مساعد	كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية /جامعة صحار
7	علي مهدي كاظم	دكتوراه	أستاذ مشارك	كلية التربية قسم علم النفس /جامعة السلطان قابوس
8	عبدالرزاق فاضل	أستاذ دكتور	أستاذ استشاري	كلية التربية قسم علم النفس /جامعة السلطان قابوس
9	حسين بن علي الخروصي	دكتوراه	أستاذ مساعد	كلية التربية قسم علم النفس /جامعة السلطان قابوس
10	محمد الأمين الخطيب	دكتوراه	أستاذ مشارك	كلية التربية قسم علم النفس /جامعة السلطان قابوس
11	بدرية على صالح السمرائي	دكتوراه	أستاذ مشارك	كلية التربية بالرستاق
12	زوينة بنت حمود بن سيف الحوسنية	ماجستير	مشرفة تربية إسلامية	المديرية العامة للتربية والتعليم / الباطنة شمال
13	أحمد بن ناصر بن سالم النيري	ماجستير	عضومناهج تعليمية	المديرية العامة للمناهج
14	علي بن سعيد بن علي المقبالي	ماجستير	مشرف رياضيات	المديرية العامة للتربية والتعليم / الباطنة شمال
15	إبراهيم بن عبدالله بن محمد الدبدوب	ماجستير	مشرف أول رياضيات	المديرية العامة للتربية والتعليم / الباطنة شمال
16	مبارك بن مسلم بن ربيع الصلطي	ماجستير	مشرف أول تربية إسلامية	المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية / دائرة الإشراف التربوي
17	خميس بن محمد بن جمعة الجرادي	ماجستير	مشرف تربية إسلامية	المديرية العامة للتربية والتعليم / الباطنة جنوب
18	يوسف بن أحمد بن ناصر الخروصي	ماجستير	مشرف أول تربية إسلامية	المديرية العامة للتربية والتعليم / الباطنة جنوب
19	رابعة بنت هلال المقبالية	ماجستير	مشرفة تربية إسلامية	المديرية العامة للتربية والتعليم /

جهة العمل	الوظيفة	المؤهل	الاسم	م
الباطنة جنوب				
المديرية العامة للتربية والتعليم / الباطنة جنوب	مشرفة تربية إسلامية	بكالوريوس	سامية بنت عبدالله المهرية	20
المديرية العامة للمناهج	نائب مدير دائرة تطوير مناهج التربية الإسلامية	بكالرويوس	حمد بن سالم بن صالح الراجحي	21
المديرية العامة للتربية والتعليم / الباطنة جنوب	مشرف تربية إسلامية	بكالوريوس	راشد بن محمد الخروصي	22
المديرية العامة للتربية والتعليم / الباطنة جنوب	مشرف تربية إسلامية	بكالوريوس	خالد بن حمدان بن سيف الندابي	23

الملحـــــــق (هــ)

الاختبار

فـــــــي صورته النهائيـــــــة

جامعة صحار

كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية

اختبار قياس درجة اكتساب طلبة الصف الثاني عشر مهارات التفكير الناقد في مادة الثقافة الإسلامية

الرجاء قراءة التعليمات الواردة أدناه، قراءة جيدة قبل الشروع في مطالعة أسئلة الاختبار، والالتزام بما ورد فيها من إرشادات؛ ليتسنى لك فهم طبيعة الاختبار، والهدف منه، بالإضافة إلى تعرفك على كيفية الإجابة عن الأسئلة الواردة في الاختبار.

تعليمات الاختبار:

1- الاختبار الذي بين يديك لا يُعنى إطلاقا بتحديد مستوى تحصيلك في المدرسة.

2- الهدف من الاختبار قياس مهاراتك في التفكير بصورة ناقدة؛ لتجعلك طالبا مميزا.

3- نتائج الاختبار ستكون محصورة لغرض الدراسة فقط، ولن تستخدم في تقييمك دراسيا، ولن يكون لها أي أثر على دراستك.

4- يتكون الاختبار من (45) مفردة من نوع الاختيار من متعدد ذي الأربع بدائل، الرجاء الإجابة عنها جميعا.

5- اختر إجابة واحدة صحيحة لكل مفردة من البدائل المعطاة ودونها في ورقة إجابتك.

6- اكتب بياناتك الخاصة في أماكنها المحددة في ورقة الإجابة.

7- لا تكتب شيئا على أوراق الأسئلة، ولا تبدأ الإجابة قبل أن يؤذن لك.

8- حاول أن تستخدم وقتك استخداما جيدا، وتستثمره بالصورة الصحيحة؛ مع العلم بأن مدة الاختبار ساعة واحدة فقط.

الباحث

فاضل بن سلطان بن محمد المزيني

اختبار قياس درجة اكتساب طلبة الصف الثاني عشر مهارات التفكير الناقد في مادة الثقافة الإسلامية

اسم الطالب:...

النوع: ذكر ☐ أنثى ☐

المدرسة:...

عزيزي الطالب: قم بقراءة كل عبارة من العبارات التالية، وأجب بكل دقة وموضوعية عن الأسئلة التي تليها باختيار مفردة واحدة فقط من بين البدائل المعطاة، ووضع إشارة مقابل رمزها في ورقة الإجابة.

العبارة: ﴿ وَلْيَخْشَ ٱلَّذِينَ لَوْ تَرَكُوا۟ مِنْ خَلْفِهِمْ ذُرِّيَّةً ضِعَٰفًا خَافُوا۟ عَلَيْهِمْ فَلْيَتَّقُوا۟ ٱللَّهَ وَلْيَقُولُوا۟ قَوْلًا سَدِيدًا ﴾ النساء 19.

1. نستنتج من الآية السابقة عدم جواز:

أ. طلب المرأة الطلاق.

ب. إساءة الرجل عِشْرة المرأة ليدفعها إلى طلب الطلاق.

ج. هجر الرجل المرأة.

د. أخذ الرجل مهر المرأة من دون إذنها ومن غير وجه حق.

العبارة: قال الله تعالى في الحديث القدسي: (يا عبادي كلكم ضال إلا من هديته فاستهدوني أهدكم).

2. نستنتج من هذا الحديث القدسي:

أ. مسؤولية الإنسان عن عمله.

ب. الهداية تحددها المشيئة الإلهية.

ج. الضلال والانحراف أصل في الإنسان.

د. جميع الناس في ضلال.

العبارة: قال موريس بوكاي: (ليس في القرآن نص يمكن أن ينتقد من الوجهة العلمية في هذا العصر).

3. نستنتج من العبارة السابقة أن القرآن الكريم:

أ. كتاب هداية لا كتاب علوم.

ب. تضمن نظريات علمية تحتاج إلى تمحيص.

ج. تضمن حقائق أثبتت علميا.

د. حقيقة تتماشى مع كل الأزمنة والأمكنة.

العبارة: تعتبر دقات القلب وحركة الارتعاش والموت من الأفعال التي خلقها الله تعالى للإنسان.

4. من خلال العبارة السابقة يمكن أن نصف الأفعال السابقة بأنها أفعال:

أ. كسبية.

ب. اختيارية.

ج. حتمية.

د. عقلية.

العبارة: يكف الإنسان سمعه وبصره ويديه وجميع جوارحه عن الحرام فيأخذ الحلال وإن كان قليلا.

5. العبارة السابقة تعريف لـــ:

أ. الوفاء.

ب. العفة.

ج. التقوى.

د. الأمانة.

العبارة: كان ﷺ يمر على الصبيان فيسلم عليهم وكان يخصف نعله ويحلب شاته، ويأكل مع الخدم والمساكين.

6. كل هذه الأمور تؤكد اتصاف الرسول ﷺ بـــ:

أ. الكرم.

ب. الرحمة.

ج. الحلم.

د. التواضع.

العبارة: ﴿لَن نَّدۡعُوَاْ مِن دُونِهِۦٓ إِلَٰهٗاۖ لَّقَدۡ قُلۡنَآ إِذٗا شَطَطًا﴾ الكهف: ١٤.

7. الصفة الرئيسة من صفات أهل الكهف التي ترشد إليها الآية الكريمة السابقة، هي:

أ. الثبات على العقيدة.
ب. الصبر على المصائب.
ج. الثبات على العادة.
د. الصبر على أذى الكافرين.

العبارة: إن من يريد أن يحقق أهدافه ويرسم لنفسه تصورات مستقبلية فعليه أن يبدأ بالتخطيط من الحاضر، إذ أن التخطيط السليم من أهم مسببات النجاح.

8. العنوان المناسب للفقرة السابقة:

أ. أهمية الأهداف في الحياة.
ب. أهمية التخطيط للمستقبل.
ج. أهمية دراسة الواقع الحالي.
د. أهمية الأهداف للتخطيط.

العبارة: أخي لن تنال العلم إلا بستة *سأنبيك عن تفصيلها ببيان * ذكاء وحرص واجتهاد وبلغة * وصحبة أستاذ وطول زمان

9. الفكرة التي يدور حولها البيتان السابقان:

أ. فضل طلب العلم.
ب. متطلبات التعلم الجيد.
ج. صفات طالب العلم.
د. متطلبات المعلم الجيد.

العبارة: ﴿ وَجَعَلُواْ لِلَّهِ شُرَكَآءَ ٱلۡجِنَّ وَخَلَقَهُمۡۖ وَخَرَقُواْ لَهُۥ بَنِينَ وَبَنَٰتِۭ بِغَيۡرِ عِلۡمٖۚ سُبۡحَٰنَهُۥ وَتَعَٰلَىٰ عَمَّا يَصِفُونَ ﴾ الأنعام:100.

10. المواضيع التالية ذات صلة بمضمون الآية السابقة عدا:

أ. نفي الشريك والولد عن الله تعالى.
ب. توحيد الله تعالى.
ج. العبودية اللاإرادية.
د. العبودية المقصودة.

العبارة: تنمية قدرة الطلبة على التخطيط للمستقبل.

11. من المواضيع التي لا صلة لها بالعبارة السابقة:

أ. تزكية النفس وتهذيبها.
ب. القدرة على التحدي والمواجهة.
ج. برامج تنمية الذات.
د. التعرف على مستجدات العصر.

العبارة: كرم الله تعالى الإنسان ومكنه من استخدام مظاهر الكون في تطبيقات نافعة.

12. سخر الله تعالى الكون لخدمة الإنسان ومكنه من استخدام مظاهره بهدف:

أ. التأمل والتفكر في خلقه.
ب. الدعوة إلى الرحمة.
ج. الشعور بالأخوة الإنسانية.
د. المساواة بين الناس.

العبارة: دعا الإسلام إلى العلم والتعلم بكل وسيلة يستطيعها الإنسان.

13. فيما يلي مجموعة من الحقائق متصلة بالنص السابق عدا :

أ. العلماء ورثة الأنبياء.
ب. العلم يورث الخشية والخوف من الله تعالى.
ج. طلب العلم فريضة.
د. الأتقياء يرون العلم أفضل مطالب النفس.

العبارة: العفة طريق للسعادة في الدنيا والآخرة فالعفيف يصون نفسه من الوقوع في الزلل.

14. فيما يلي مجموعة من الحقائق متصلة بالنص السابق عدا:

أ. العفة تحقق الوسطية والاعتدال.
ب. العفة تهذب النفس البشرية وتصونها من الزلل.
ج. الإيمان والدعاء طريق العفة.
د. أفضل طريقة للتربية على العفة القدوة الحسنة.

العبارة: ﴿ فَإِنْ خِفْتُمْ أَلَّا تَعْدِلُوا ﴾ النساء: ٣.

15. جميع العبارات التالية تمثل رأياً عدا:

أ. العدل بين الزوجات مستحب.
ب. عدل الرسول صلى الله عليه وسلم بين زوجاته.
ج. يمكن العدل في الميل القلبي.
د. العدل بين الزوجات يحدده أسلوب التعامل بينهن.

العبارة: تميزت الشريعة الإسلامية بوجود أحكام شرعية ثابتة وأخرى متغيرة مما جعل الإسلام ديناً عالمياً مرناً.

16. الصفة المشتركة بين الثابت والمتغير :

أ. وجودها في القرآن الكريم.
ب. صلاحها لجميع العصور.
ج. وجودها في السنة النبوية.
د. موافقتها لشرع الله تعالى.

العبارة: أباح الإسلام الطلاق في حالة تعذر الحياة الزوجية بين الزوجين. وقد يكون الطلاق برغبة الزوج وقد يكون بطلب من المرأة فيسمى الخلع.

17. من أوجه التشابه بين الطلاق والخلع:

أ. يحل المشكلات الزوجية بين الرجل والمرأة.
ب. تدفع المرأة المهر أو جزءاً منه للرجل.
ج. يحق للزوج مراجعة الزوجة قبل انقضاء العدة
د. تلزم الزوجة بيت الزوجية بعد الطلاق.

العبارة: لا يتخذ الإنسان الإيمان بالقضاء والقدر سبيلا إلى التواكل، وإنما يجب أن يتخذ ذلك سبيلا إلى تحقيق الغايات الكبرى بالتوكل على الله تعالى.

18. الفرق بين التوكل والتواكل أن :

أ. التوكل يدعو إلى ترك العمل والاجتهاد.
ب. التوكل يدعو إلى عدم الأخذ بالأسباب.
ج. التواكل يدعو إلى العمل والاجتهاد.
د. التواكل يدعو إلى عدم الأخذ بالأسباب.

العبارة: اختلف منهج البحث عند العلماء المسلمين عمن سبقهم من علماء الحضارات السابقة.

19. يرجع السبب في اختلاف منهج علماء المسلمين إلى:

أ. حرصهم على البحث في الأمور النظرية فقط. ب. حرصهم على اعتماد المنهج التجريبي في البحث.

ج. ابتعادهم عن مناهج البحث لدى الأمم د. اعتمادهم على أقوال من سبقهم من العلماء.

العبارة: تعد العبودية لله تعالى بالفطرة أدنى مراتب العبودية.

20. يرجع السبب في ذلك إلى أنها عبودية:

أ. لغير الله. ب. قائمة على العلم والعمل.

ج. لا إرادية. د. تشترك فيها جميع المخلوقات.

العبارة: فتح الله تعالى باب التوبة لعباده ليتوبوا إليه ويستغفروه من ذنوبهم ومعاصيهم.

21. من النتائج المترتبة على فتح باب التوبة :

أ. تمادي العباد في المعاصي والآثام. ب. صلاح المجتمعات من انتشار الفساد.

ج. قلة النادمين على الخطايا والمعاصي. د. فساد المجتمعات لكثرة المعاصي فيها.

العبارة: إذا أراد شخص أن يتوب إلى الله تعالى توبة نصوحا صادقة ويتخلص من مظالم العباد فعليه أن يلتزم بأركان التوبة.

22. من خلال العبارة السابقة يلتزم ذلك الشخص بأولويات أركان التوبة، وهي:

أ. الإقلاع عن المعصية والعزم على عدم العودة إليها ثانية ويرد المظالم إلى أهلها. ب. الاستغفار والعزم على عدم العودة إلى المعاصي مرة ثانية.

ج. رد المظالم إلى أهلها والإقلاع عن المعصية والندم على فعلها. د. الإقلاع عن المعصية ورد المظالم إلى أهلها والاستغفار.

العبارة:من وسائل الوقاية من مشكلات الشباب القدوة الحسنة والمؤسسات التربوية والعلمية ويقظة الضمير والرقابة الأسرية.

23. من خلال العبارة السابقة أهم وسيلة لوقاية الشباب من المشكلات:

أ. القدوة الحسنة. ب. المؤسسات التربوية.

ج. الرقابة الأسرية. د. يقظة الضمير.

العبارة: أحمد حريص على التفوق والنجاح ولكنه لا يستطيع أن يوازن بين متطلبات الدراسة والعبادة والأسرة.

24. يمكن أن ننصحه أولا بـــ:

أ. الدعاء والذكر. ب. التركيز على الدراسة والمذكرة.

ج. التخطيط الجيد. د. الاهتمام بالدراسة والعبادة.

العبارة: ﴿ وَءَاتُواْ ٱلنِّسَآءَ صَدُقَٰتِهِنَّ نِحۡلَةٗۚ فَإِن طِبۡنَ لَكُمۡ عَن شَيۡءٖ مِّنۡهُ نَفۡسٗا فَكُلُوهُ هَنِيٓـٔٗا مَّرِيٓـٔٗا ﴾ النساء: ٤.

25. أشارت الآية الكريمة إلى مشروعية :

أ. العدة. ب. الطلاق.

ج. المهر. د. الزواج.

العبارة: من منهج القرآن الكريم في إثبات الحقائق العلمية ضرورة وجود الدليل لإثباتها.

26. أي الآيات التالية تدل على ذلك؟

أ. ﴿ إِنَّ فِي ٱلسَّمَٰوَٰتِ وَٱلۡأَرۡضِ لَأٓيَٰتٖ لِّلۡمُؤۡمِنِينَ ﴾ الجاثية: ٣. ب. ﴿ إِنَّ ٱلظَّنَّ لَا يُغۡنِي مِنَ ٱلۡحَقِّ شَيۡـًٔا ﴾ يونس: ٣٦.

ج. ﴿ قُلۡ هَاتُواْ بُرۡهَٰنَكُمۡ إِن كُنتُمۡ صَٰدِقِينَ ﴾ البقرة: ١١١. د. ﴿ قُلۡ هَلۡ يَسۡتَوِي ٱلَّذِينَ يَعۡلَمُونَ وَٱلَّذِينَ لَا يَعۡلَمُونَ ﴾ الزمر: ٩.

العبارة:. ﴿ فَإِنۡ خِفۡتُمۡ أَلَّا يُقِيمَا حُدُودَ ٱللَّهِ فَلَا جُنَاحَ عَلَيۡهِمَا فِيمَا ٱفۡتَدَتۡ بِهِۦۗ ﴾ البقرة: ٢٢٩.

27. الحكم الشرعي الذي تدل عليه الآية الكريم السابقة جواز:

أ. الفدية. ب. الطلاق.

ج. الخلع. د. المهر.

العبارة: يعتبر القلق من الأمراض النفسية المعاصرة التي تهدد الإنسان.

28. المقصود بالقلق في العبارة السابقة:

أ. الاضطراب. ب. التخيل.

ج. الانفعال. د. الحزن.

العبارة:قال الله تعالى في الحديث القدسي:"يا عبادي لو أن أولكم وأخركم وأنسكم وجنكم قاموا في صعيد واحد فسألوني فأعطيت كل إنسان مسألته ما نقص ذلك مما عندي إلا كما ينقص المخيط إذا أدخل البحر ".

29. مرادف كلمة المخيط:

أ. الخيط. ب. الإبرة.

ج. الثوب. د. القماش.

العبارة: الثابت في الدين هو جملة الأحكام التي جاء بها الإسلام ولا يجوز تغييرها بتغير الزمان والمكان والأفراد.

30. الأمثلة التالية يمكن أن نضيفها لفهم الأمور التي تعتبر من الثابت في الدين عدا :

أ. التيمم عند فقد الماء. ب. أساليب تحقيق العدل.

ج. أحكام القصر في الصلاة. د. وجوب المعاملة الحسنة.

العبارة: إن مشكلة ترك الدراسة إحدى المشكلات الكبرى التي ما زالت تعرض الدول للخطر.

31. توقع لوترك جميع الطلبة الدراسة ستكون النتيجة:

أ. مساعدة الأبناء لآبائهم في أعمالهم.
ب. سعي الجميع للحصول على عمل.
ج. تنشط حركة السياحة في البلاد.
د. تدني مستوى دخل الفرد وإمكاناته.

العبارة: انفتحت الحضارة الإسلامية على باقي الحضارات الأخرى.

32. توقع لو كانت الحضارة الإسلامية منغلقة على نفسها فسوف:

أ. تحافظ على هويتها.
ب. تحافظ على اللغة العربية الفصحى.
ج. تنشط حركة الترجمة.
د. تقل فرصة التجديد والتطوير.

العبارة: دعا الإسلام إلى احتراف الأعمال وتعلمها كتعلم حرفة التجارة والخياطة وصناعة الأقمشة.

33. تخيل لو أن كل الشباب ترفع عن العمل في هذه الحرف، فستكون النتيجة أن الحرفة:

أ. تبقى في المناطق الريفية.
ب. تندثر وتزول.
ج. تبقى كما هي بدون تطوير.
د. يحييها كبار السن.

العبارة: أكّد الإسلام على أهمية تيسير المهور إذ أن المغالاة في المهور من أخطر الأمور في الزواج.

34. البديل الأنسب لحل هذه المشكلة :

أ. جمع تبرعات مالية للمقبلين على الزواج.
ب. رفع دخل الفرد وزيادة راتبه.
ج. توعية المجتمع بخطورة المغالاة في المهور.
د. دفع الدولة للمهر مساعدة للشاب.

العبارة: تحرص فاطمة على الدعاء بصفة مستمرة حيث تطلب من الله تعالى أنة يشفي أمها من المرض الذي تعانيه ومع ذلك ما زالت تعاني.

35. المقترح المناسبة لفاطمة:

أ. الدعاء في جميع الأوقات بجد وعزيمة.
ب. تدعو إلى أن تتحسن أمها.
ج. تدعو في الثلث الأخير من الليل فقط.
د. تدعو في ليلة القدر فقط.

العبارة: ساءت العشرة بين امرأة وزوجها فلم تعد تطيق عشرته بعد ما حاولت الإصلاح بشتى الطرق.

36. من الحلول المقترحة لمساعدة هذه المرأة:

أ. تصبر عليه وترضى بنصيبها.
ب. تطلب الطلاق وتدفع له.
ج. تذهب إلى بيت أهلها.
د. تهجره وتبتعد عنه.

العبارة: طلق رجل زوجته الطلقة الثالثة، ومن ثم طلب من آخر أن يتزوجها لفترة بسيطة حتى يحلل عودتها إليه.

37. الحكم الشرعي في فعل هذا الرجل:

أ. حرام.
ب. جائز حفاظا على الأسرة.
ج. مكروه.
د. حرام إذا كان تاركا للصلاة.

العبارة: امرأة تلجأ إلى العرافين والدجالين لدفع الضرر وجلب النفع لأسرتها.

38. ما الحكم الشرعي الذي يمكن أن تخبرها به إذا سألتك عن فعلها:

أ. مندوب.
ب. حلال.
ج. مكروه.
د. حرام.

العبارة: تميزت حياة الرسول ﷺ بحرصه على هداية الناس رحمة بهم من عذاب الله تعالى، فكان من فعله تحمل أذاهم حتى لا يصيبهم غضب من الله تعالى.

39. لو سئلت عن مقابلة الإساءة بالإحسان لقلتَ:

أ. أمر حسن طبقه الرسول ﷺ.
ب. أمر نهى عن فعله الرسول ﷺ.
ج. لا يمكن أن يرضى به الإنسان.
د. كرامة الإنسان تقتضي عدم فعله.

العبارة: من أهم النتائج المترتبة على مشكلة عدم الاستجابة للإرشادات وقوع الكثير من الحوادث التي يذهب ضحيتها آلاف الأبرياء.

40. من الأسباب التي يعزى لها وقوع تلك الحوادث الغرور.والغرور يدفع بدوره الشباب إلى حب:

أ. التحدي.
ب. الاستكشاف.
ج. التميز.
د. إثبات الذات.

العبارة: العلم يورث الخشية من الله تعالى. والعلماء هم أشد الناس خشية من الله تعالى.

41. تعزى خشية العلماء من الله تعالى إلى أن العلماء :

أ. يعلمون العلوم المختلفة دون غيرهم.
ب. جدوا واجتهدوا في طلب العلم وتحصيله.
ج. حصلوا على أعلى الشهادات العلمية.
د. تعلموا وعملوا بهذا العلم وأخلصوا النية لله تعالى.

العبارة: التقليد الأعمى هو المعول الهدام لصرح العلم الصحيح.

42. تعزى الآثار السلبية للتقليد الأعمى إلى إنه :

أ. يسهم في إهمال العادات والتقاليد.
ب. يفعل تطبيق النظريات العلمية.
ج. يحفز الإبداع والابتكار والتميز.
د. يضعف دور العقل في التفكير.

العبارة: علمت فاطمة أن زميلتها رحمة تهمل أداء الصلاة فتارة تصلي وتارة لا تصلي.

43. لو كنت مكان فاطمة فإنك :

أ. تسأل الله تعالى لها الهداية.
ب. تنصحها بالحكمة والموعظة الحسنة.
ج. تنبه أهلها للأمر.
د. تطلب من أهلك الدعاء لها.

العبارة: سلمى أم تهتم بصحة أبنائها، طلب منها ابنها أحمد ذو الست سنوات أن يصوم شهر رمضان فشكرته وأمرته أن يؤخر الصوم إلى أن يكبر خوفا على صحته.

44. أرى أن موقف سلمى:

أ. صحيح لأنه لم يكلف بالصوم لعدم بلوغه سن التكليف.
ب. صحيح لأنها خافت على صحته.
ج. صحيح لأنها شكرته ولكن الأفضل أن تتركه يتعود على الصوم.
د. خطأ لأنها لم تشجعه على الصوم.

العبارة: سالم شاب كثير الاستغفار كلما أخطأ قال استغفر الله ولكن سرعان ما يعود لنفس الخطأ.

45. يمكن أن نوجه سالم إلى:

أ. الإقلاع عن الخطأ.
ب. التوبة النصوح الصادقة.
ج. العزم على عدم العودة إلى المعصية.
د. الندم مع الاستغفار.

عزيزي الطالب لقد انتهت الأسئلة تحقق من إجابتك عن جميع الأسئلة،

ونسأل الله لك التوفيق والنجاح.

ورقة الإجابة على الأسئلة

رقم السؤال	رمز الإجابة				التصحيح	تقدير الدرجة	رقم السؤال	رمز الإجابة				التصحيح	تقدير الدرجة
	أ	ب	ج	د				أ	ب	ج	د		
1							25						
2							26						
3							27						
4							28						
5							29						
6							30						
7							31						
8							32						
9							33						
10							34						
11							35						
12							36						
13							37						
14							38						
15							39						
16							40						
17							41						
18							42						
19							43						
20							44						
21							45						
22													
23													
24													

اسم الطالب (اختياري):........................ الجنس: ذكر (   ) / أنثى (   ) الرقم:............

المجموع الكلي:.. النسبة المئوية:...

مفتاح الإجابة

رقم السؤال	رمز الإجابة				رقم السؤال	رمز الإجابة			
	أ	ب	ج	د		أ	ب	ج	د
1		√			25			√	
2	√				26			√	
3			√		27			√	
4	√				28	√			
5		√			29		√		
6				√	30		√		
7	√				31				√
8		√			32				√
9		√			33		√		
10			√		34			√	
11	√				35	√			
12	√				36		√		
13				√	37	√			
14				√	38				√
15		√			39	√			
16				√	40	√			
17	√				41				√
18				√	42	√			
19		√			43		√		
20			√		44	√			
21		√			45		√		
22	√								
23				√					
24			√						

الملحق (و)

قائمة بأسماء محكمي الاختبار

قائمة بأسماء محكمي الاختبار

م	الاسم	المؤهل	الوظيفة	جهة العمل
1	عبدالمؤمن محمد عبده	دكتوراه	أستاذ مشارك مناهج وطرق تدريس	كلية التربية بالرستاق
2	شعبان حسين محمد خليفة	دكتوراه	أستاذ مشارك التربية وعلم النفس	كلية التربية قسم علم النفس /جامعة السلطان قابوس
3	سعيد بن راشد بن سعيد الصوافي	دكتوراه	أستاذ مساعد	كلية التربية العلوم الإسلامية / جامعة السلطان قابوس
4	الطاهر محمد الدرديري	دكتوراه	أستاذ مساعد	كلية التربية العلوم الإسلامية / جامعة السلطان قابوس
5	محمد الأمين مصطفى	دكتوراه	أستاذ مشارك	كلية التربية قسم علم النفس /جامعة السلطان قابوس
6	جمال نايف الأشقر	دكتوراه	أستاذ مساعد	كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية /جامعة صحار
7	محمد أحمد نقادي	دكتوراه	أستاذ مشارك	كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية /جامعة صحار
8	محمد إسماعيل البريدي	دكتوراه	أستاذ مساعد	كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية /جامعة صحار
9	عبدالرزاق فاضل	أستاذ دكتور	أستاذ	كلية التربية قسم علم النفس /جامعة السلطان قابوس
10	أحمد بن ناصر بن سالم النيري	ماجستير	عضو مناهج تعليمية	المديرية العامة للتطوير المناهج
11	سالم بن علي بن سليم المشيفري	ماجستير	رئيس قسم التربية الإسلامية	المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية / دائرة الإشراف التربوي
12	حسين بن علي بن سالم الجهضمي	ماجستير	قائم بأعمال مشرف عام المجال الأول	المديرية العامة لتنمية الموارد البشرية / دائرة الإشراف التربوي
13	ناصر بن عبدالله بن سالم الصقري	ماجستير	عضو فني امتحانات	المديرية العامة للتقويم التربوي
14	محفوظ بن سايمان بن مبارك الشيادي	ماجستير	عضو فني امتحانات	المديرية العامة للتقويم التربوي
15	أحمد بن محمد بن سليمان الهنائي	ماجستير	عضو فني قياس وتقويم	المديرية العامة للتقويم التربوي
16	فهد بن حمد بن مطر الكلباني	ماجستير	عضو فني امتحانات	المديرية العامة للتقويم التربوي
17	ناصر بن سليم بن ناصر المزيدي	ماجستير	عضو فني امتحانات	المديرية العامة للتقويم التربوي
18	إبراهيم بن سليمان بن سعيد الصقري	ماجستير	عضو مناهج تعليمية	المديرية العامة للتطوير المناهج

م	الاسم	المؤهل	الوظيفة	جهة العمل
19	عبدالله بن سالم بن زاهر الجهوري	بكالوريوس	مشرف تربية إسلامية	المديرية العامة للتربية والتعليم / الباطنة شمال
20	خولة بنت علي بن سالم الحوسنية	بكالوريوس	معلمة أولى تربية إسلامية	المديرية العامة للتربية والتعليم / الباطنة شمال
21	شيخة بنت سالم بن راشد السعيدية	بكالوريوس	المديرية العامة للتربية والتعليم / الباطنة شمال	المديرية العامة للتربية والتعليم / الباطنة شمال
22	سليمان بن محمد بن خلفان الكعبي	بكالوريوس	معلم أول تربية إسلامية	المديرية العامة للتربية والتعليم / الباطنة شمال
23	حمد بن سالم بن صالح الراجحي	بكالوريوس	نائب مدير دائرة تطوير مناهج التربية الإسلامية	المديرية العامة للمناهج
24	حسين بن محمد بن حسين البلوشي	بكالوريوس	مشرف تربية إسلامية	المديرية العامة للتربية والتعليم / الباطنة شمال